



HAL
open science

Le travail sur l'implicite et l'utilisation d'outils de différenciation pédagogique au service de la compréhension en lecture des élèves de CM1 et en particulier des élèves dits à BEP

Loïc Ajirkan, Lietonen Nourby

► To cite this version:

Loïc Ajirkan, Lietonen Nourby. Le travail sur l'implicite et l'utilisation d'outils de différenciation pédagogique au service de la compréhension en lecture des élèves de CM1 et en particulier des élèves dits à BEP. Education. 2020. <dumas-02886292>

HAL Id: dumas-02886292

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02886292v1>

Submitted on 1 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

***Le travail sur l'implicite et l'utilisation d'outils de différenciation
pédagogique au service de la compréhension en lecture des
élèves de CM1 et en particulier des élèves dits à BEP***

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

Présenté et soutenu par

Loïc AJIRKAN, 32002177
Lietonen NOURBY, 34003591

Année universitaire 2019-2020

Sous la direction de :

Madame Liliane PELLETIER

Jury :

Madame Liliane PELLETIER

Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation
INSPE de La Réunion

Madame Sylvie FONTAINE

Maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation
INSPE de La Réunion

Remerciements :

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner toute notre gratitude.

Nous voudrions tout d'abord adresser nos remerciements à la directrice de ce mémoire, Madame Liliane PELLETIER, pour sa patience, sa disponibilité et ses précieux conseils. En effet, le soutien essentiel qu'elle nous a apporté a contribué à alimenter nos réflexions tout en nous guidant dans un domaine qui nous était jusqu'alors inconnu, pour finalement aboutir à la construction de ce mémoire.

Nous tenons à également à remercier Madame Sylvie FONTAINE, pour ses conseils judicieux au fil de notre formation, ainsi que pour sa disponibilité en tant que jury afin de nous permettre de soutenir notre mémoire.

Nous souhaitons remercier nos tutrices de terrain, nos tuteurs de stage, nos professeurs de l'université de La Réunion et nos collègues, qui nous ont fourni des pistes de réflexions pour notre sujet de mémoire, des supports de travail pour nous comme pour nos élèves et de nombreux conseils pratiques qui nous ont formé autant pédagogiquement que didactiquement.

Enfin, nous remercions nos familles qui se sont intéressées à nos études et qui se sont investies, avec nous, dans la réalisation de ce mémoire. Ces membres de nos familles qui nous ont accompagné et supporté chaque jour. Merci à ces personnes qui ont illuminé nos journées les plus sombres et qui nous ont apporté courage et motivation lorsque l'on avait le plus grand besoin.

À tous ces intervenants, nous présentons nos sincères remerciements.

Glossaire :

BEP : Besoins Éducatif Particuliers.

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées.

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative.

PAI : Projet d'Accueil Individualisé.

PAP : Plan d'Accueil Personnalisé

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation.

- **Résumé**

En appui des travaux relatifs au concept d'école inclusive et de ceux traitant du sentiment d'impuissance grandissant des enseignants devant les défis de l'hétérogénéité dans leur classe, particulièrement dans le domaine de la lecture (PIRLS), nous nous sommes posés la question suivante: "Comment améliorer les compétences des élèves de CM1, et tout particulièrement celles des élèves à BEP, en lecture-compréhension?"

Deux hypothèses sont posées : travailler sur l'implicite permet aux élèves d'améliorer leurs compétences en lecture-compréhension et proposer aux élèves une différenciation pédagogique permet de favoriser leurs apprentissages en lecture-compréhension.

En suivant une démarche de type « processus-produit », nous avons recueilli des données sur notre échantillon d'élèves à BEP dans deux classes de CM1. Elles ont été analysées qualitativement et quantitativement (calculs de taux d'évolution et tests statistiques), affirmant ainsi qu'il existe un lien entre l'utilisation de certains outils de différenciation pédagogique et la compréhension des textes.

Mots clés : école inclusive, besoins éducatifs particuliers (BEP), différenciation pédagogique, lecture-compréhension, implicite.

- **Summary**

In support of the work relating to the concept of inclusive school and those dealing with the growing feeling of helplessness of teachers face to the challenges of heterogeneity in their class, particularly in the field of reading (PIRLS), we asked ourselves the following question: "How to improve the skills of students of year five of primary school, and especially those of SEN students, in reading comprehension?"

Two hypotheses are posed: working on the implicit allows students to improve their comprehension reading skills and offering students pedagogical differentiation helps to promote their learning in reading comprehension.

Following a process-product approach, we collected data on our sample of SEN students in two classes of year five of primary school. They were analyzed qualitatively and quantitatively (evolution rate calculations and statistical tests), thus asserting that there is a link between the use of certain educational differentiation tools and the understanding of the texts.

Keywords: inclusive school, special educational needs (SEN), educational differentiation, reading comprehension, implicit.

Table des matières.

Introduction.....	p. 8
I. Élément de Contextualisation.....	p. 10
1. Présentation de nos écoles.....	p. 10
1.1 Des écoles classées en REP+	p. 10
1.2 Dispositifs d'aides proposés par les écoles.....	p. 11
2. Présentation de nos classes.....	p. 11
2.1 Classe de M.Ajirkan - classe A.....	p. 11
2.2 Classe de M.Nourby - classe B.....	p. 12
2.3 Contexte langagier	p. 13
II. Cadre théorique.....	p. 15
1. L'inclusion.....	p. 15
1.1 Définition du concept d'inclusion.....	p. 15
1.2 Origine de l'école inclusive.....	p. 16
1.3 Définition de l'école inclusive.....	p. 19
1.4 Qu'est-ce qu'un élève dit à « BEP» ?.....	p. 20
1.5 Qu'est-ce que l'école propose pour ces élèves ?.....	p. 21
1.6 La différenciation pédagogique.....	p. 23
2. L'enseignement de la compréhension de la lecture.....	p. 23
2.1 La compréhension de la lecture.....	p. 23
2.2 L'évolution de la lecture en France.....	p. 24
2.3 Les compétences liées à la lecture compréhension.....	p. 25
2.4 Les méthodes d'enseignement de la lecture compréhension.....	p. 27
2.5 Les difficultés liées à la lecture compréhension.....	p. 28
2.6 La place de l'implicite dans la compréhension.....	p. 29

III. Présentation de la démarche de recherche.....	p. 32
1. Présentation de la séquence.....	p. 32
2. Les « outils» de différenciation pédagogique dits « majeurs ».....	p. 37
2.1 Les enveloppes à questionnement.....	p. 38
2.2 Le texte audio.....	p. 38
2.3 Les QCM imagé / dessin.....	p. 39
2.4 La carte mentale.....	p. 39
3. Les « outils » de différenciation pédagogique dits « mineurs ».....	p. 40
3.1 La police OpenDYS.....	p. 40
3.2 Le vocabulaire imagé.....	p. 41
3.3 « L’outil » joker.....	p. 41
3.4 La dictée à l’adulte.....	p. 42
IV. Présentation des résultats.....	p. 43
1. Résultats de l’évaluation diagnostique.....	p. 44
2. Résultats issus de l'utilisation des outils dits « majeurs ».....	p. 45
2.1 « L’outil » enveloppe à questionnement.....	p. 45
2.2 « L’outil » texte audio.....	p. 46
2.3 Les « outils» QCM imagé / dessin.....	p. 47
2.4 « L’outil » carte mentale.....	p. 48
2.5 Résumé des données recueillies sur les «outils majeurs» de compréhension	p. 49
3. Résultats issus de l'utilisation des outils de différenciation dits « mineurs ».....	p. 52
3.1 La stratégie de questionnement et « l’outil » de différenciation « joker »...	p. 52
3.2 La police d’écriture openDYS et le vocabulaire imagé.....	p. 53
4. Résultats de l’évaluation sommative et bilan de la séquence.....	p. 55
V. Interprétation et discussion des résultats.....	p. 57
1. Vérification de l’hypothèse 1.....	p. 57
2. Vérification de l’hypothèse 2.....	p. 59
2.1 Test du Khi-carré à l’ensemble des élèves.....	p. 59
2.2 Test du Khi-carré aux élèves dit à besoin éducatif particuliers.....	p. 65
VI. Retombées sur nos pratiques.....	p. 71
Conclusion.....	p. 72

Bibliographie.....	p. 73
Sitographie.....	p. 74
Textes officiels.....	p. 75
Annexes.....	p. 76

Introduction

« PIRLS : Pourquoi la France est-elle si mauvaise en lecture ? »¹ Voici le titre d'un article paru le 6 décembre 2017 sur le site du café pédagogique. En effet, les résultats du programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2016, affirment que « *le niveau moyen des élèves de CM1 a reculé depuis PIRLS 2011 et même depuis PIRLS 2001.* » (François Jarraud, 2017)

Pour mémoire, l'activité de lecture est une tâche complexe, puisqu'elle se compose d'une part d'une tâche de décodage et d'autre part d'une tâche de compréhension de l'écrit. En ce qui concerne les élèves français de CM1, ce n'est pas le décodage qui pose problème mais la compréhension de texte et en particulier celle des textes informatifs puisque « *les jeunes français savent prélever des informations dans un texte mais ne savent pas en tirer des inférences pour comprendre les textes.* » (François Jarraud, 2017)

Ainsi, étant enseignants stagiaires dans des classes de CM1, nous avons, dans un premier temps, constaté l'hétérogénéité des niveaux des élèves dans nos classes et nous avons pu identifier des élèves dits à besoins éducatifs particuliers (BEP). Dans un deuxième temps, nous avons été confrontés aux mêmes constats que ceux décrits dans l'article et cela deux ans après sa publication: nos élèves présentaient des difficultés en lecture compréhension, cela qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers ou non.

C'est pourquoi, dans le cadre de notre Master MEEF « professeur des écoles » nous avons décidé de cibler notre mémoire de recherche à visée professionnelle sur la compréhension des inférences pour améliorer la compréhension de texte chez les élèves de CM1 et en particulier chez les élèves dits à BEP. Pour cela nous avons exploré dans un premier temps le domaine de l'inclusion des élèves à l'école afin de mieux comprendre les élèves dits à BEP et de mieux appréhender ce que nous pouvions leur apporter comme aide en tant que professeurs des écoles. Dans un second temps, nous avons exploré le domaine de la compréhension de l'écrit afin de nous informer des différentes méthodes d'enseignement de la lecture compréhension et d'en adapter une à nos élèves. Nous avons également recherché la définition de l'implicite et sa place dans la compréhension de l'écrit.

Enfin nous avons recherché différentes *stratégies de compréhension de l'écrit* (Willingham, 2006) afin de les adapter à nos élèves. Nous avons choisi de construire une séquence courte où des stratégies de compréhension de l'écrit seront utilisées à seulement quatre reprises puisque « *ces astuces sont faciles à apprendre et nécessitent peu de pratique* » (Willingham, 2006).

¹ Le café pédagogique, 2017 " PIRLS : Pourquoi la France est-elle si mauvaise en lecture?"

Nous avons donc utilisé un enseignement des *stratégies multiples* (Willingham, 2006), c'est à dire que nous avons combiné plusieurs stratégies pour construire nos séances. Les six stratégies de compréhension que nous avons utilisées sont les suivantes: la stratégie d'écoute active, la stratégie reliant le vocabulaire et la compréhension, la stratégie de questionnement, la stratégie d'imagerie mentale, la stratégie d'organisation graphique et la stratégie du résumé. A ces stratégies nous avons ajouté des aides en ce qui concerne le texte (police openDYS², illustration du vocabulaire) et en ce qui concerne les besoins des élèves (dictée à l'adulte, joker permettant de poser une à deux questions à un camarade dans le but de favoriser les échanges).

Ainsi, en travaillant sur la compréhension de l'implicite et en proposant différentes stratégies de compréhension et différentes aides pédagogiques aux élèves de CM1 qu'ils soit à BEP ou non, nous avons cherché à évaluer l'influence de ces derniers sur la compréhension de l'écrit des élèves. Afin de vérifier dans un premier temps si la compréhension de l'implicite augmente la capacité de compréhension globale des élèves et dans un second temps si la différenciation pédagogique que l'on apporte aux élèves dits à BEP peut améliorer la compréhension d'élèves qui ne sont pas déclarés à BEP.

Pour tenter de valider ces hypothèses, notre étude se décompose en cinq parties. Nous commencerons par vous présenter le contexte dans lequel nous évoluons en tant que praticien. Le contexte géographique et le profil des élèves seront abordés. Nous poursuivrons cette étude avec des apports théoriques concernant la notion d'inclusion ainsi que les avancés dans la lecture compréhension. En troisième partie, la présentation de la démarche de recherche sera présentée, suivie de notre analyse. Enfin dans une dernière partie, les retombées sur notre pratique professionnelle seront mises en avant.

² La police "OpenDys" est une police spécialement développée et conçue pour les personnes dyslexiques afin de faciliter la lecture, l'apprentissage et le travail.

I. Éléments de contextualisation

Nous sommes tous deux professeurs des écoles stagiaires dans le département d'outre-mer français de l'île de La Réunion qui est située dans l'hémisphère Sud, à l'Ouest de l'océan Indien. Ainsi, dans cette île caractérisée par sa population jeune et par la diversité des origines de ces habitants, nous exerçons dans deux classes de cycle 3 de niveau CM1. Afin de décrire de manière plus précise le contexte dans lequel ce mémoire de recherche a été réalisé, nous commencerons par présenter nos écoles avant de décrire nos classes.

1. Présentation de nos écoles

Nos écoles se situent dans l'Est de l'île, celle de M. AJIRKAN (école A) est composée de 400 élèves répartis en deux petites sections, une petite-moyenne section, une moyenne section, une moyenne-grande section, une grande section, quatre CP, trois CE1, un CE1-CE2, un CE2, deux CM1, un CM1-CM2 et deux CM2 soit vingt classes.

L'école de M.NOURBY (école B) est composée de 143 élèves répartis en huit classes, soit une classe par niveau.

1.1 Des écoles classées en REP+

“À la rentrée 2019, 1094 réseaux composent la carte de l'éducation prioritaire en France, 364 collèges sont en REP+, 730 collèges en REP”(Réseau canopé, 2019). Depuis la rentrée 2015, La Réunion est le département d'outre-mer qui présente le plus de réseaux d'éducation prioritaire avec 24 REP+ et 21 REP (Académie de La Réunion, 2019). Nos écoles appartiennent toutes les deux à un REP+. Ainsi, leurs objectifs sont axés sur les six priorités suivantes, que l'on peut retrouver dans le *Référentiel de l'éducation prioritaire* (Ministère de l'éducation nationale, 2014) :

- 1- Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert
- 2- Conforter une école bienveillante et exigeante
- 3- Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires
- 4- Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
- 5- Accueillir/ accompagner/former les personnels
- 6- Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux

Dans le souci de répondre à ces priorités et afin de mieux prendre en compte les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap comme le demande *la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République* (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, 2013), plusieurs dispositifs ont été mis en place pour répondre aux besoins des élèves de nos écoles.

1.2 Dispositifs d'aides proposés par les écoles

Au sein de nos écoles, plusieurs dispositifs sont à disposition du personnel éducatif afin d'accompagner au mieux tous les élèves. En effet, des dispositifs tels que PPRE, PAP, PPS et PAI sont appliqués. En tant qu'enseignants, nous appliquons les heures d'APC (Accompagnement pédagogique complémentaire) autour des apprentissages. Ces APC sont organisés à raison deux à trois fois par semaine, avant les heures de cours pour l'école B et après les heures de cours pour l'école A. Nous prenons alors en charge cinq à six élèves présentant des difficultés scolaires afin de revenir sur des notions vues dans la semaine.

La différence entre nos deux écoles est dans le dispositif ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) qui se retrouve uniquement dans l'école A. Cette classe ULIS de l'école A est menée par un coordonnateur ULIS dont les missions s'organisent autour de 3 axes sous la responsabilité de l'inspecteur de circonscription ou du chef d'établissement (Ministère de l'éducation nationale, 2017):

1- L'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'ULIS

2- La coordination de l'ULIS et les relations avec les partenaires extérieurs

3- Le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource

2. Présentation de nos classes

2.1 Classe de M.AJIRKAN - classe A

La classe A, est composée de 24 élèves (12 filles et 12 garçons) dont un élève inclus tous les après-midis et un élève qui a "sauté" la classe de CP. Au sein de cette classe six élèves disposent d'un ou de plusieurs dispositif (s) d'aide. Ces élèves définis comme potentiellement à BEP bénéficient d'un PPRE et d'APC afin de les accompagner au mieux dans leurs apprentissages à l'intérieur de la classe et dans leur quotidien à l'école. En ce qui concerne l'élève en situation d'inclusion un enseignement aménagé entre l'enseignant A, sa binôme et l'enseignant d'ULIS a été mis en place. La différenciation est présente à chaque instant. Une

configuration en îlot réfléchi, permet une classe plus vivante et met en avant les interactions dans la classe. Un élève en difficulté aura toujours une aide présente au sein même de son îlot. Le travail en groupe est souvent favorisé permettant ainsi à l'enseignant A d'être plus présent pour ces six élèves qui demandent plus d'attention.

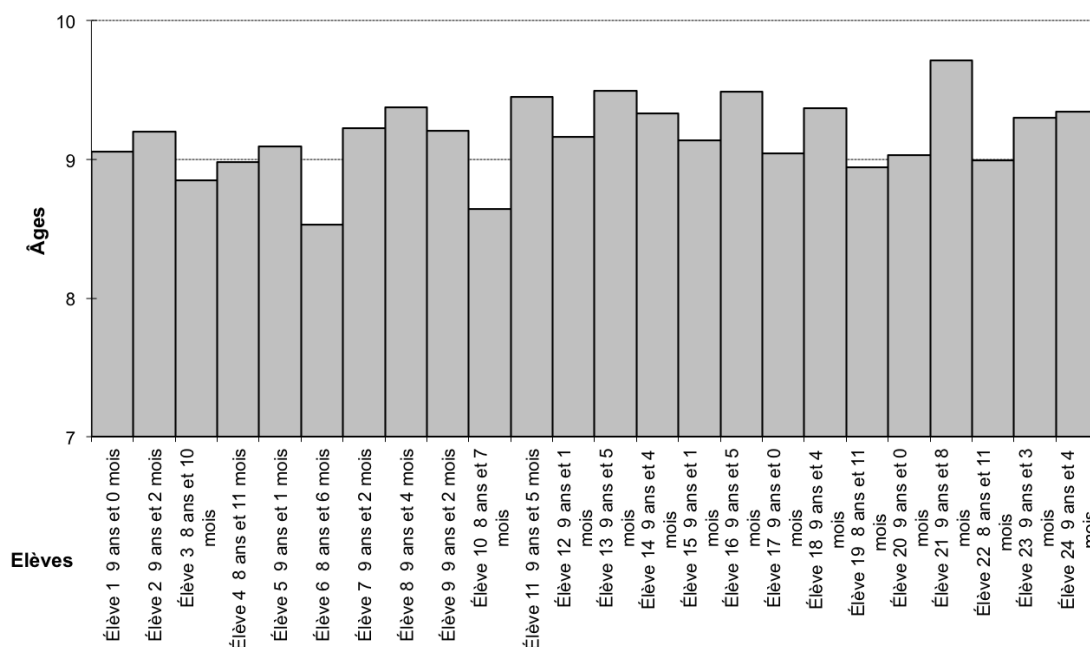


Figure 1 : Histogramme des âges des élèves de CM1 de la classe A au 16/08/2019.

L'hétérogénéité est très présente et la question de comment gérer ce groupe classe se pose naturellement. En effet, on note une moyenne d'âge de 8,8 ans et un écart-type de 14 mois.

2.2 Classe de M.NOURBY - classe B

La classe B est composée de vingt-deux élèves (douze garçons et dix filles), qui sont tous nés en 2010. Par conséquent, la classe avait une moyenne d'âge de neuf ans en début d'année scolaire (voir figure 2). Parmi ces élèves six ont été définis comme étant potentiellement à BEP. En effet, parmi ces derniers certains sont en situation de handicap ou présentent des troubles des apprentissages mais la plupart d'entre eux présentent une maîtrise insuffisante de certaines connaissances et compétences. C'est pourquoi cinq demandes de programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ont été faites, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) a été poursuivi et un des élèves a pu obtenir l'aide d'une AESH.

En ce qui concerne la disposition des élèves dans la classe, elle a évolué parallèlement aux compétences développées par les élèves en termes de travail collectif. En effet, en début d'année les élèves étaient placés en « rang d'oignons » et dans le souci de permettre aux

élèves de développer leurs compétences dans une démarche socioconstructiviste, le travail en îlot s'est de plus en plus imposé dans notre manière de travailler. Ainsi la classe a été répartie en quatre îlots de quatre élèves et deux îlots de cinq, chaque îlot réunissant des groupes d'élèves aux niveaux hétérogènes, ce qui a permis de mettre en place du tutorat entre les élèves.

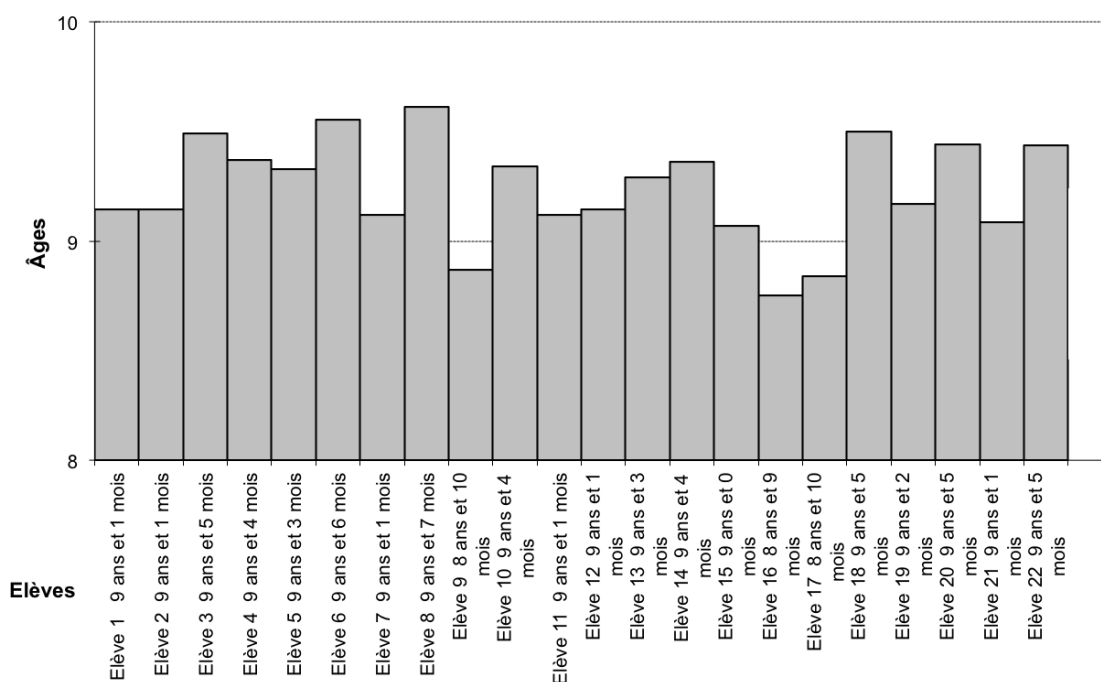


Figure 2 : Histogramme des âges des élèves de CM1 de la classe B au 16/08/2019.

2.3 Contexte langagier

Nous exerçons également dans un contexte de plurilinguisme. Le CNRTL (le centre national de ressources textuelles et lexicales) définit la notion de plurilinguisme comme “un individu ou une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication. Ici à la Réunion, les enfants jonglent avec plusieurs langues (français, créole réunionnais, shimaoré, etc.) et cela dès leur plus jeune âge. La langue de scolarisation est le français et cela peut poser problème à certains élèves dans leurs échanges à l’oral en classe.

- *Profil de la classe A à partir des biographies langagières des élèves.*

L’ensemble de la classe A s’exprime dans un français correct même si parfois le créole peut apparaître lors des moments de cours. Dès que cela arrive, les élèves sont capables de reformuler leurs propos entre eux, car dès leur plus jeune âge, il leur a répété qu’à

l'école on parle uniquement français. Les élèves de la classe A ont également des activités quotidiennes en anglais. Ils côtoient donc trois langues : le français, le créole et l'anglais.

- *Profil de la classe B à partir des biographies langagières des élèves.*

Parmi les 20 élèves qui ont pu réaliser leur biographie langagière dans la classe B, 80% d'entre eux sont nés à La Réunion. De plus, nous constatons que 50 % des élèves ont pour langue maternelle le créole et que 40% d'entre eux ont pour langue maternelle le français, quant aux 10% restants, ils ont pour langue maternelle le malgache. Malgré des langues maternelles différentes, ils parlent tous français et créole avec cependant des rapports différents aux deux langues. En effet, on observe un phénomène de diglossie avec 25% des élèves qui pensent que la langue créole est supérieure au français et 30% qui pensent que la langue française est supérieure à la langue créole. Cependant la notion de hiérarchisation des langues n'est pas partagée par tous puisque 45% des élèves pensent que le créole et le français ont la même valeur. Enfin, il a été remarqué que tous les élèves, qu'ils aient une notion de hiérarchisation entre les langues ou non, sont ouverts aux langues. En effet, sans compter l'anglais qui est une pratique obligatoire, 70% d'entre eux parlent une quatrième langue ou en connaissent quelques mots, notamment en espagnol, shimaoré, tamoul, malgache, japonais, arabe et chinois.

Ainsi, dans ce contexte où la plupart des élèves ont pour langue maternelle le créole, langue qu'ils n'ont pas apprise à utiliser de manière structurée car son apprentissage et son utilisation se fait principalement de manière orale dans les foyers, l'apprentissage du français pose des difficultés aux élèves et en particulier aux élèves dits à BEP. En effet, nous avons pu constater que certains élèves avaient des difficultés à s'exprimer avec aisance en français que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Mais c'est lorsque nous avons abordé l'implicite en lecture compréhension que nous avons été le plus démuni face à l'hétérogénéité des besoins des élèves qu'ils soient dits à BEP ou non. Nous avons donc réfléchi à trouver des solutions pour améliorer la compréhension de nos élèves de CM1 et en particulier de nos élèves dits à BEP pour en faire le sujet de notre mémoire. Dans la partie théorique de ce mémoire de recherche à visée professionnelle, nous traiterons des aspects de l'école inclusive avant de traiter de la lecture compréhension en France.

II. Cadre théorique

Nous avons commencé ce mémoire avec la volonté de mieux connaître le terme d'inclusion ainsi que les notions qu'il renferme afin de venir en aide l'ensemble des élèves . En effet, en tant que professeurs des écoles stagiaires, notre représentation de l'inclusion s'est avéré être incomplète alors que le terme d'inclusion est de plus en plus employé dans le milieu professionnel et ce, d'autant plus que l'inclusion scolaire a fait l'objet d'une circulaire de rentrée 2019 (BO n°23 du 6 juin 2019) où il a été énoncé que « *des progrès doivent être accomplis pour que l'École inclusive soit pleinement effective, non seulement pour mieux accueillir les élèves et leurs parents, mais aussi pour former et aider les professeurs, pour professionnaliser la fonction d'AESH, pour simplifier les procédures et pour structurer mieux encore l'action du service public d'éducation en faveur d'une meilleure réponse à tous. C'est l'un des objectifs majeurs de la loi pour une École de la confiance dont l'ambition est également de promouvoir une École plus inclusive. [...] Ainsi, dans chaque académie et dans chaque département sera institué un service public de l'École inclusive afin de ne laisser aucun élève au bord du chemin et afin que l'École puisse remplir mieux encore, dans le cadre d'un partenariat exigeant, son rôle de creuset de la République.* » (Blanquer, 2019)

Nous avons donc effectué des recherches documentaires sur l'origine de l'inclusion pour avoir une idée plus claire de ce concept qui est devenu incontournable. Puis, pour étudier l'action de la différenciation pédagogique en tant que moyen d'inclusion, nous avons décidé de délimiter notre cadre de recherche à la lecture compréhension. C'est pourquoi nous développerons dans un premier temps le concept d'inclusion avant d'aborder dans un second temps le concept de la lecture compréhension.

1. L'inclusion

1.1 Définition du concept d'inclusion

Pour définir le terme d'inclusion, nous avons commencé par nous intéresser à la définition qui nous est donnée par le dictionnaire en ligne Larousse. Ce dernier nous dit que le nom féminin *inclusion* vient du mot latin *inclusio, -onis* qui signifie « emprisonnement ». En effet, en recherchant dans le Grand Gaffiot édition Hachette 2000, *Inclusio, -onis* vient lui-même de *includo, is, ere, clusi, clusum* qui signifie dans un premier temps « enfermer, renfermer », dans un deuxième temps « enchâsser, incruster » et dans un troisième temps « fermer, boucher ». Ainsi, le mot *inclusion* est défini comme étant l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ou encore l'état de quelque chose qui est inclus dans autre chose. Par exemple, en mathématiques, l'inclusion est une relation binaire indiquant qu'un ensemble

est un sous-ensemble d'un autre. En métallurgie, une inclusion correspond à un ensemble de matières métalliques ou non, en général indésirables, réparties dans un métal ou alliage. En minéralogie, une inclusion est définie comme un corps étranger solide, liquide ou gazeux contenu dans la plupart des cristaux et des minéraux. En verrerie, une inclusion définit une hétérogénéité due à la présence d'un corps étranger dans le verre. En chimie supramoléculaire, un composé d'inclusion est un complexe dont l'un des composants (*l'hôte*) forme une cavité dans laquelle sont logées la ou les entités moléculaires d'une seconde espèce chimique (*l'invité*). En biologie, une inclusion peut définir premièrement, un élément cellulaire nettement délimité, mais incapable d'auto-duplication, subissant une répartition plus ou moins inégale lors des mitoses. Ainsi définies les inclusions sont soit des déchets, soit des réserves alimentaires. Deuxièmement, une inclusion peut définir une substance figurée intracellulaire n'appartenant pas aux constituants normaux de la cellule, par exemple inclusion virale. En ontologie, une inclusion est définie comme l'état d'une dent qui reste contenue dans le maxillaire ou dans les tissus mous voisins.

Ainsi de ces nombreuses définitions nous en tirons que même si le terme « inclusion » prend des significations différentes selon le domaine d'application, l'idée d'enfermement est présente dans chacune d'entre elles. C'est pourquoi nous nous intéresserons plutôt à son adjectif : *inclusif*, qui semble plus adapté. Quelque chose « d'inclusif » peut être dans un premier cas, quelque chose qui contient en soi quelque chose d'autre. Dans un deuxième cas, quelque chose qui intègre une personne ou un groupe en mettant fin à leur exclusion. C'est ce deuxième sens que nous conservons pour ce mémoire. De plus, l'adjectif *inclusif* traduit clairement un double refus. En effet, selon l'anthropologue Charles Gardou (2012), faire le choix de l'adjectif « inclusif » revient premièrement, à refuser que les personnes « non handicapées » d'une société s'en pensent propriétaires pour en faire leurs privilèges ou leurs plaisirs exclusifs. Deuxièmement, utiliser l'adjectif « inclusif » revient à refuser de mettre à l'écart, dans des lieux improbables, ceux que l'on juge gênants, étrangers, incompatibles.

1.2 Origine de l'école inclusive

Le concept d'école inclusive est un concept relativement nouveau qui est apparu en premier lieu aux États-Unis en 1986³ (Wang, Reynolds et Walberg, 1986). C'est depuis la déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de

³ Ils fondent la *Regular education initiative* (REI), un mouvement qui préconise alors la fusion de l'éducation spéciale et de l'enseignement ordinaire.

besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO en 1994, que l'inclusion scolaire s'est répandue au niveau mondial.

En observant les pratiques de l'inclusion scolaire en Europe, il est possible de constater que l'application de l'inclusion scolaire diffère selon les pays. « *Premièrement l'inclusion est mise en pratique sous forme de scolarisations spécialisées comme en Italie, en Suède et en Norvège. Deuxièmement l'inclusion est mise en pratique via des établissements ou des classes spécialisées qui fonctionnent de manière cloisonnée tout en cherchant à développer des intégrations dans le milieu ordinaire. Ce système est mis en pratique en Belgique, en Suisse, aux Pays-Bas et en Allemagne. Enfin, l'inclusion est mise en pratique autant en milieu spécialisé qu'en milieu ordinaire adapté dans les pays comme la France, l'Angleterre, La Finlande, le Danemark et la Pologne.* » (Bleunven, Devin, Gérardin, Hubert, Motard, Sipahimalani, 2018).

Ces différences au niveau de l'application de l'inclusion scolaire peuvent s'expliquer par le fait que ces pays ont adopté le terme anglo-saxon "inclusion", sans véritablement adopter les pratiques inclusives portées par ce dernier. C'est pourquoi il est possible de constater que certaines de leurs pratiques relèvent toujours de l'intégration. En effet, l'inclusion scolaire est un concept encore nouveau qui n'est que le dernier-né du processus de prise en charge des élèves en situation de handicap. Si l'on considère ce processus d'un point de vue commun aux pays développés, il est possible d'en distinguer trois étapes. La première étape du processus de prise en charge des élèves en situation de handicap a été la ségrégation de ces derniers jusqu'aux années 1970. L'étape de ségrégation est liée à l'idée que les élèves en situation de handicap sont inadaptés au système scolaire ordinaire. La deuxième étape a été l'intégration des élèves entre les années 1970 et les années 1990. L'étape d'intégration est associée à l'idée du handicap de l'élève. Enfin vient la troisième étape qui est celle de l'école inclusive depuis les années 2000. L'étape de l'école inclusive est quant à elle associée à la situation de handicap.

Ainsi, du fait de la récente arrivée du concept d'inclusion, les termes d'inclusion et celui d'éducation inclusive sont « *parfois assimilés, en France, à des pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires à cet accueil* » (Plaisance, Belmont, Vérillon, Schneider, 2007, p 159-160). Cette pratique, qui consiste uniquement à accueillir physiquement les élèves handicapée, est qualifiée d'intégration en Angleterre et non pas d'inclusion, étant donné que pour les pays anglo-saxons, l'inclusion se différencie de l'intégration de par une appartenance pleine et entière des élèves handicapés à la communauté scolaire.

Par conséquent, l'inclusion délaisse les catégorisations objectives ayant pour référence des faits biologiques, pour prendre en compte les relations à la vie sociale qu'entretiennent les personnes en situation de handicap. Cela a été rendu possible grâce aux mouvements revendicatifs essentiellement anglo-saxons dont le but était de changer notre conception de la personne en situation de handicap pour parvenir à une égalité des droits et lutter contre les discriminations. Ces mouvements revendiquent une prise en compte de la personne plutôt que de prendre en compte son handicap d'un point de vue biomédical. « *Ces changements traduisent une évolution des points de vue sur le handicap passant d'un modèle médical à un modèle social* » (Fougeyrollas, 1995 ; Armstrong, 2003). Ces changements de point de vue permettent non plus de considérer en premier plan la déficience posée par le handicap, sa nature ou origine et ses modalités rééducatives, mais de considérer en premier plan plutôt la relation de la personne en situation de handicap à son environnement et en déduire les aménagements nécessaires pour qu'elle puisse évoluer dans cet environnement comme n'importe quelle autre personne. Serge Thomazet (2006) ajoute même que ces changements de vision du concept du handicap se sont déroulés par étapes, que nous pouvons lier à celles du processus de prise en charge des élèves en situation de handicap. En effet, il note que l'organisme mondial de la santé (OMS) a effectué « *des changements de dénomination particulièrement intéressants : de handicapé, on est passé à personne handicapée puis à personne en situation de handicap. Ces changements de termes sont révélateurs des trois étapes par lesquelles sont passés les modèles du handicap d'abord centrés sur la maladie (déficience), puis sur la personne (incapacité) et enfin sur la situation (désavantage). [...] La conception du handicap a donc changé, on le perçoit maintenant en termes de désavantage. En conséquence c'est la société, et dans le cas de l'école, l'établissement scolaire et les prises en charge éducatives offertes aux élèves qui conduisent, ou non, à des situations handicapantes pour les élèves porteurs d'une déficience, et plus généralement pour tout élève à besoins éducatifs particuliers.* » (Thomazet, 2006, p 23). Ce nouveau rôle de l'établissement scolaire est également approuvé par Plaisance (2007) lorsqu'il énonce que pour prendre en compte cette diversité dans une perspective inclusive, c'est « *à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre* » (Plaisance, Belmont, Vérillon, Schneider, 2007, p. 161).

1.3 Définition de l'école inclusive

Ainsi en partant de l'intégration, Serge Thomazet définit en 2008 le terme "inclusion" de la manière suivante : l'inclusion est le résultat de l'intégration physique (par exemple les établissements spécialisés sont dans l'école), de l'intégration sociale (socialisation de tous les élèves, dans l'école et dans la société) et de l'intégration pédagogique (les élèves du même âge doivent apprendre dans une même classe, quel que soit leur niveau scolaire). Ainsi, l'école inclusive aurait pour rôle d'intégrer physiquement, socialement et pédagogiquement les élèves. A cette définition, nous pouvons ajouter celle de L'UNESCO qui définit en 2017 l'éducation inclusive comme « *un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants* ». Ainsi, la notion d'école inclusive repose sur le principe éthique suivant : « *tout enfant, quel qu'il soit, a le droit de fréquenter l'école ordinaire* » (Éric Plaisance, Brigitte Belmont, Aliette Vérillon, Cornelia Schneider, 2007).

L'école inclusive s'oppose donc à l'exclusion, à la mise à l'écart, de certaines catégories d'élèves. De plus elle se différencie de l'intégration en « *demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal* » (Armstrong, 1998, p. 53) au lieu de simplement accepter au sein de l'école des élèves présentant certaines particularités qui les ont rendus susceptibles de disposer d'une éducation séparée. Le but de l'école inclusive est de donner le droit à l'école ordinaire pour tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou qu'ils présentent des difficultés à caractère individuelles, sociales ou encore culturelles. Elle permet, donc, de développer une école qui accepte et prend en compte les différences. « *Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé (...). Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité* » (Armstrong et Barton, 2003, p. 95). « *Au Québec comme ailleurs, les réformes suggèrent que la reconnaissance de la diversité est une clé pour favoriser la réussite scolaire. Elles proposent aux enseignants d'exploiter des stratégies d'enseignement variées et souples; simultanément, on continue de repérer des pratiques pédagogiques plutôt traditionnelles et uniformes* » (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry et al., 2008) « *et les enseignants manifestent un sentiment d'impuissance devant les défis de l'hétérogénéité dans leur classe* » (Legrand, 1999; Prud'homme, 2007; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon et al., 2003).

Nous pouvons donc résumer l'école inclusive comme un lieu bienveillant qui, grâce à l'adaptabilité de la communauté éducative, permet l'accueil de tous les élèves quel que soit leurs particularités, pour leur permettre une insertion dans les apprentissages et dans la

société. Cette mission consistant à inclure les élèves présentant des difficultés a connu une grande avancée avec les travaux de Warnock en 1978 où il introduit le terme de besoin éducatif particulier (BEP) pour « *identifier tout enfant nécessitant un soutien supplémentaire ou différent* » (Warnock, 1978). Cette notion de BEP qui au départ était réservée aux élèves présentant des handicaps, s'est étendue progressivement pour « *définir une conception de l'aide à l'ensemble des élèves rencontrant des difficultés : élèves en situation sociale difficile, malades, ayant des troubles spécifiques, vivant dans des familles non sédentaires, migrants allophones, voire de façon plus générale, tous les élèves en situation de difficultés scolaires persistantes.* »(Bleunven, Devin, Gérardin, Hubert, Motard, Sipahimalani, 2018)

1.4 Qu'est-ce qu'un élève dit à "BEP"?

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013 recense les compétences nécessaires afin d'assurer la réussite de tous les élèves. Dans ces compétences, on retrouve les intitulés suivants :

« - *Connaître les élèves et les processus d'apprentissage*
- *Prendre en compte la diversité des élèves* »

Cela sous-entend que tous les élèves sont différents et que certains ont besoin d'outils spécifiques afin de réussir au mieux leur scolarité. Ces élèves, à qui nous pouvons proposer des outils dans le but d'assurer une égalité des chances et de traitement, sont désignés comme des élèves à besoins éducatif particuliers (BEP).

Il s'agit « *d'élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonne condition que si on leur prête une attention particulière pour répondre à des besoins qui leur sont propres.*»⁴

On retrouve dans cette "catégorie", des élèves qui ont des difficultés cognitives ou physiques qui ne leur permettent pas de suivre une scolarisation dans de meilleures conditions si on reste indifférent à leurs besoins. Voici une représentation graphique issue du travail de l'académie de Créteil, qui recense le profil de ces élèves :

⁴ DGESCO, 2003

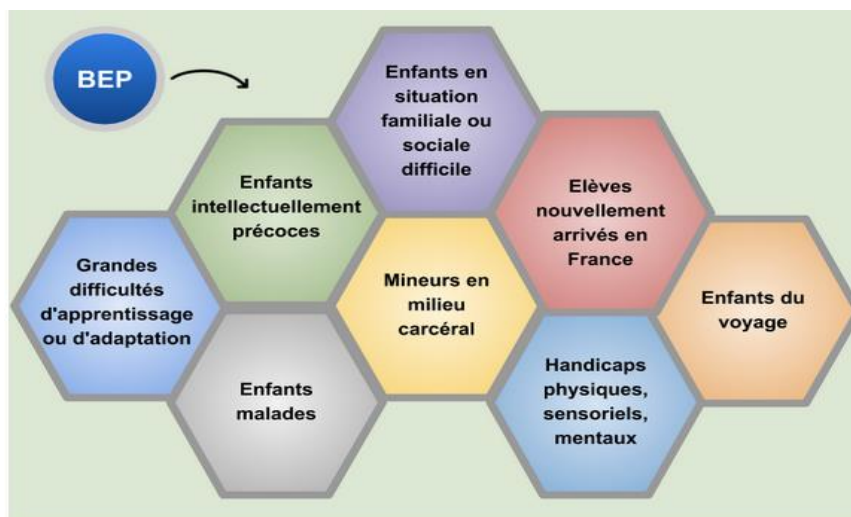
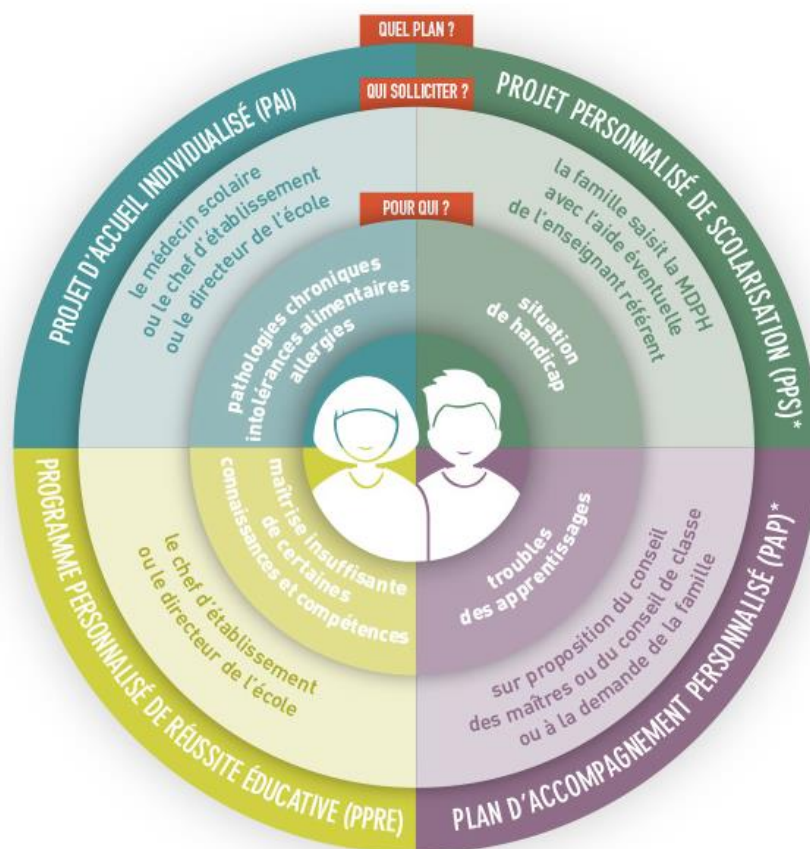


Figure 3: Les 8 catégories d'élèves à besoin éducatif particuliers.⁵

1.5 Qu'est-ce que l'école propose pour ces élèves?

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de 2013 met en avant des *plans* spécifiques afin d'assurer un apprentissage propice à tous les élèves et en particulier aux élèves à besoin éducatif particulier. On retrouve sur le site « éducol » un descriptif détaillé de la mise en œuvre de ces différents plans présentés ci-dessous sous forme synthétique. Ces plans se mettent en place en concertation avec l'équipe éducative, c'est à dire les parents, le directeur, les enseignants et toute personne susceptible d'entrer dans la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves.

⁵ <http://www.ash91.ac-versailles.fr/besoins-educatifs-particuliers/#definition>



(*) Les élèves "dys", en fonction de leur besoin et du souhait de la famille, peuvent relever soit d'un PAP, soit d'un PPS.

Figure 4: Les différents plans mis au service des élèves à besoin éducatif particulier.⁶

Cette représentation graphique résume les différents plans que l'on retrouve à l'école. Ces dispositifs qui permettent aux élèves à BEP de bénéficier des aides afin de les accompagner aux mieux à l'école.

Le PPRE est un dispositif d'aide pédagogique de courte durée, à destination d'élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences du socle commun. C'est un document écrit qui matérialise les engagements pris entre l'élève, sa famille et l'équipe éducative.

Le PAI concerne les enfants et adolescents atteints de troubles de la santé. Ce document écrit permet de recenser les adaptations à apporter à la vie de l'élève.

Le PAP est un dispositif qui vise à prévenir des difficultés scolaire des élèves grâce à des aménagements de nature pédagogique.

Le PPS est un document établi par la MDPH qui organise les aménagements prévue pour un élève en situation de handicap.

⁶ <https://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html>

1.6 La différenciation pédagogique

En parallèle des plans mis au service des élèves dits à BEP, les enseignants peuvent mettre en place des outils de différenciation pédagogique afin de garantir le bien-être et le travail de tous les élèves et en particulier des élèves à BEP.

Le CNRTL définit la notion d'outil comme « *un moyen qui permet d'obtenir un résultat ou d'agir sur quelque chose* » et définit la notion de différenciation comme l'action de différencier, c'est à dire de rendre différent.

« Selon Sabine Laurent (2001), la pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs d'enseignement. » (AEFO, 2007)

Il s'agirait donc dans notre pratique en lecture compréhension de varier les aides (changement de police, mise à disposition de fiche méthodologique...) afin comme le dit Philippe Meirieu (1987) de faire atteindre le même objectif à tous les élèves. Il ajoute même qu'il faut croire au potentiel de tous les élèves et d'agir comme si chacun d'eux était capable de le faire en lui fournissant l'aide adéquat.

Il faut donc prendre en compte les besoins des élèves afin de leur permettre à travers des chemins différents d'arriver aux mêmes objectifs.

2. L'enseignement de la compréhension de la lecture

2.1 La compréhension de la lecture

La littératie est définie par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), dans son rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes en juin 2000, à la page 12 comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ».

L'enseignement de la lecture et particulière de la compréhension reste un enjeu majeur dans la scolarité des élèves.

M. Gaussel résume l'action d'apprendre à lire comme l'action d'apprendre à comprendre dans son dossier de veille de l'IFÉ (Institut française de l'éducation) en 2015.

R. Goigoux et S. Cèbe (2013, Lector Lectrix p. 130) présentent la compréhension d'un texte comme « *la capacité à construire, à partir des données et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.* »⁷

Cela signifie qu'un lecteur expert doit être capable de créer une représentation mentale du texte afin de comprendre les informations explicites et de créer des informations implicites.

Une des finalités de l'école est de former les élèves à devenir des lecteurs experts.

La compréhension de la lecture est donc au centre des apprentissages car comment peut-on comprendre une notion sans comprendre un texte ? Le processus de compréhension en lecture est un processus long et complexe que nous étayerons ci-dessous.

2.2 L'évolution de la lecture en France

L'apprentissage de la lecture est le sujet de nombreuses recherches en France.

M. Fayol (2003) affirme que la capacité de lire se base sur deux processus :

- la reconnaissance des mots
- la compréhension des phrases.

La lecture qui était principalement basé sur le déchiffrage des syllabes et la reconnaissance des mots ajoute la dimension de la compréhension dans son apprentissage à partir des années 2000.

La compréhension de la lecture est présente dans les programmes depuis longtemps mais on voit une réelle évolution aujourd'hui.

On retrouve dans les programmes officiels publiés dans le bulletin officiel de 2002 pour l'école élémentaire et plus précisément le cycle 2, « *Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture. La seconde n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral.* »

Dans ses programmes, l'activité de compréhension de l'écrit n'est pas « travaillé » spécifiquement car elle est vue comme une compétence que l'on développe en transversalité lors d'échanges oraux par exemple.

⁷ Lectorino et Lectorinette, Cèbe S. et Goigoux R., Retz, 2013

Au fil des années, la compréhension de texte, prend une place plus conséquente dans les instructions officielles et donc dans la classe.

On retrouve dans les programmes officiels de 2015, avec lequel s'opère un changement de cycle des parties consacrées spécifiquement à la compréhension de la lecture.

L'école revoit sa configuration de cycle afin de rendre les apprentissages plus spirales, c'est à dire que chaque notion sera travaillée et retravaillée durant les cycles permettant ainsi d'avoir un suivi plus présent entre les différents établissements.

Le cycle 1 regroupe la petite section, la moyenne section et la grande section, le cycle 2 regroupe le CP, la CE1 et le CE2 et le cycle 3 comprend le CM1, le CM2 et la 6^{ème}.

Dans tous ces cycles sont travaillées les compétences liées à la compréhension, les instructions officielles de 2015 préconisent la lecture à voix haute dès le cycle 1 et des activités de compréhension. Au cycle 2, on poursuit le travail avec le déchiffrage et la compréhension explicite du texte et au cycle 3 la notion d'inférence est travaillée plus explicitement.

2.3 Les compétences liées à la lecture compréhension

L'enseignement de la lecture compréhension reste, encore aujourd'hui, une des principales préoccupations pour tout enseignant.

De manière générale dans les classes, les profils sont hétérogènes, chaque élève avance à son rythme et il arrive que certains aient du mal à acquérir les compétences employées en lecture.

Les compétences requises afin de comprendre un texte font l'objet d'étude de plusieurs chercheurs dont Adlof (2011), Perfetti (2010), Catts (2010), Goigoux (2013), Cèbe (2013), et Bianco (2009) qui déclinent la compréhension d'un texte à travers quatre grandes facettes décliné ci-dessous :

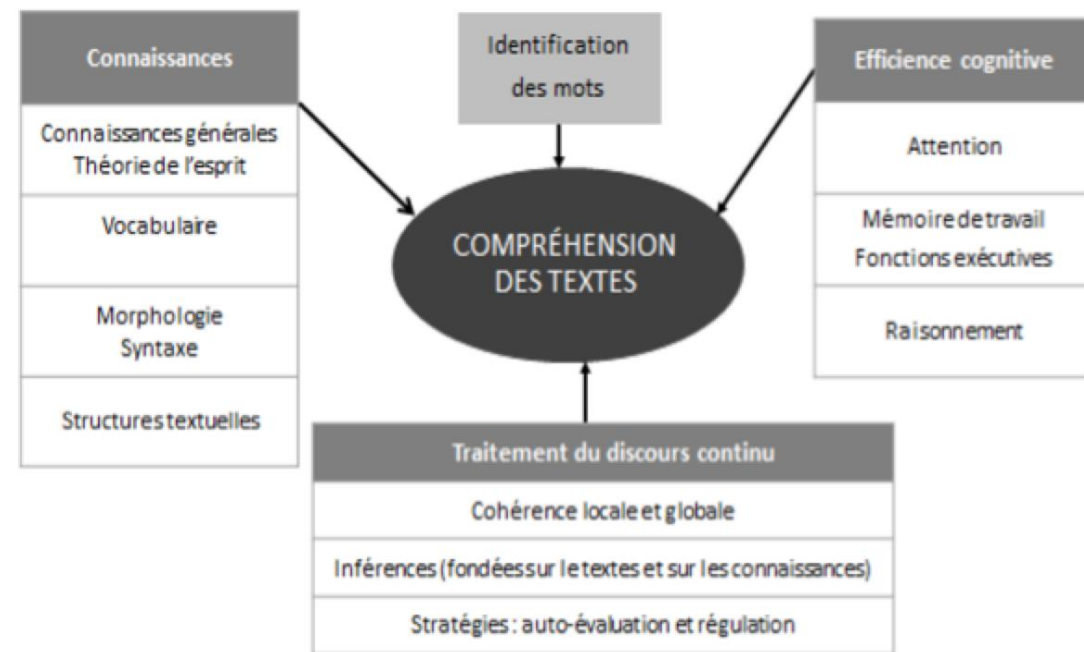


Figure 5 : Les compétences mobilisées par un lecteur afin de comprendre un texte.⁸

Chaque facette de la compréhension d'un texte passe par diverses compétences, le tableau ci-dessous détaille ces compétences mises en œuvre simultanément par le lecteur.

⁸ Connaissances et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes (Bianco, 2016)

<i>Compétences simultanément requises pour comprendre un texte</i>	<i>C'est à dire :</i>
Compétences de décodage	Identification des mots et automatisation du décodage
Compétence linguistiques	Syntaxe et lexique
Compétences textuelles	Structure des textes, énonciation, cohérences, cohésion....
Compétences référentielles	Connaissance du monde
Compétences narratives	En réception et en production
Compétences inférentielles	Anaphores, connecteurs, liens de cause à effet, théorie de l'esprit...
Compétences stratégiques	Relectures, reformulations, paraphrases...
Compétence d'auto-régulation	Utilisation flexible des stratégies, régulation, contrôle, évaluation de la compréhension

Figure 6 : Compétences simultanément requises pour comprendre un texte

En effet, afin de pouvoir comprendre un texte, il faut que le lecteur développe tout au long de son apprentissage des liens entre ces différentes compétences car les informations d'un texte sont présentes sous différentes formes : explicite et implicite.

Chaque lecture permet au lecteur d'affiner ces compétences.

2.4 Les méthodes d'enseignement de la lecture compréhension

L'enseignement de la compréhension de la lecture en France fait débat, puisqu'il y a deux grands courants de pensée présents. Le premier va vers une approche modulaire⁹ et le deuxième va vers une approche « multi-dimensionnelle intégrée »¹⁰ ou approche intégrative.

⁹ Bianco, M. (2016). Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?

¹⁰ Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). Lectorino & Lectorinette. Paris : Retz.

L'approche modulaire, adoptée par plusieurs auteurs dont Maryse Bianco (2016), consiste à enseigner chaque compétence, liée à la compréhension, de manière isolée. Chaque compétence est ainsi travaillée explicitement et indépendamment dans des exercices d'applications. Par exemple, en ciblant les anaphores dans un texte ou encore en travaillant sur les inférences. Chaque compétence est ciblée et est travaillée lors d'une lecture. Ici c'est la compétence travaillée qui est mise en avant.

L'approche « multi-dimensionnelle intégrée » ou l'approche intégrative, préconisée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2013), met en avant le texte. En effet, le lecteur avance en suivant le texte qui est le fil conducteur. Il retrouvera les différentes compétences à travailler afin de devenir un lecteur autonome tout au long de son parcours. Chaque texte peut mettre en avant des compétences mais lors de la séance plusieurs compétences seront travaillées.

Dans ce mode de pensée, chaque lecture permet de travailler plusieurs compétences simultanément. C'est la compréhension d'un texte qui va être mis en avant contrairement à l'approche modulaire où une phrase était suffisante pour travailler une compétence.

2.5 Les difficultés liées à la lecture compréhension

Le chemin est long pour devenir un « lecteur expert ». Dans cette partie, nous allons faire abstraction des difficultés liées au déchiffrage afin de développer uniquement les difficultés que peut rencontrer un lecteur lorsqu'il tente de comprendre un texte. Lors de sa lecture, le lecteur doit mettre en place tout un système afin de comprendre le texte.

Gough et Tunmer¹¹ en 1986, propose leur « modèle simple » de la performance de la lecture :

$$L = R \times C$$

L représente : Lecture, le fait d'extraire des informations dans ce qui est écrit.

R représente : Reconnaissance, le fait de reconnaître un mot isolé.

C représente : Compréhension, le fait de comprendre un texte entendu.

¹¹ Gough, P.H., Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education, 7, 6-10.

Ce modèle dégage plusieurs compétences à acquérir et afin d'être lecteur expert, il faut maîtriser cette équation.

Ils définissent cette équation ainsi :

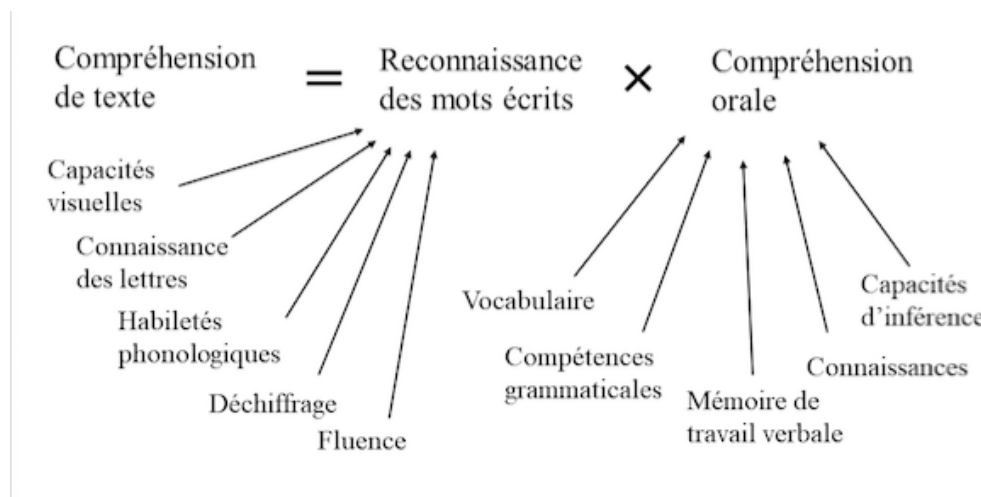


Figure 7 : Équation simplifiée de la compréhension de la lecture.

Toutes ses compétences sont à travailler lors de la scolarisation d'un élève. Pour ce mémoire, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux capacités d'inférence.

2.6 La place de l'implicite dans la compréhension

Les inférences, ce sont des informations qui ne sont pas dites explicitement dans le texte. Afin de comprendre cela, le lecteur doit mettre en lien les informations qui sont dans le texte et ses connaissances sur le sujet.

Michel Fayol, professeur à l'université Blaise Pascal à Clermont Ferrand (2003), propose de définir la notion d'inférence comme « des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles »¹²

L'interprétation de ces informations est donc propre aux lecteurs car elle se base sur sa connaissance du sujet.

Il existe trois grands types d'inférences :

- les inférences logiques

Elles sont communes à tous les lecteurs car la « réponse » se crée grâce à un cheminement logique présent dans le texte. En voici un exemple :

¹² Gaonach, D. et Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette

« Pierre veut pratiquer un sport. À l'école, on lui propose le football, le rugby et le judo. Il n'aime pas les jeux de ballon. »

Ici, le lecteur doit comprendre que Marc ira faire du judo car c'est la seule activité sans ballon que propose l'école.

- les inférences pragmatiques

Elles sont basées sur la connaissance des élèves et sont souvent communes aux lecteurs. En voici un exemple :

« Mathilde pédale jusqu'à l'école »

Ici, le texte ne fournit pas d'indices sur le moyen de transport qu'utilise Mathilde. Le lecteur doit donc puiser dans ses connaissances pour trouver un moyen de locomotion à pédale qui peut être un vélo.

- les inférences créatives

S'appuyant sur les inférences logiques et pragmatiques, les inférences créatives sont presque entièrement basées sur les connaissances ou expériences personnelles du lecteur. En voici un exemple :

« Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant »

Ici, le lecteur grâce aux inférences logiques et pragmatiques peut arriver à la conclusion que les indiens du texte se dirigent vers l'ouest à cheval.

Cette interprétation est plausible grâce aux éléments du texte et grâce à la culture du lecteur.

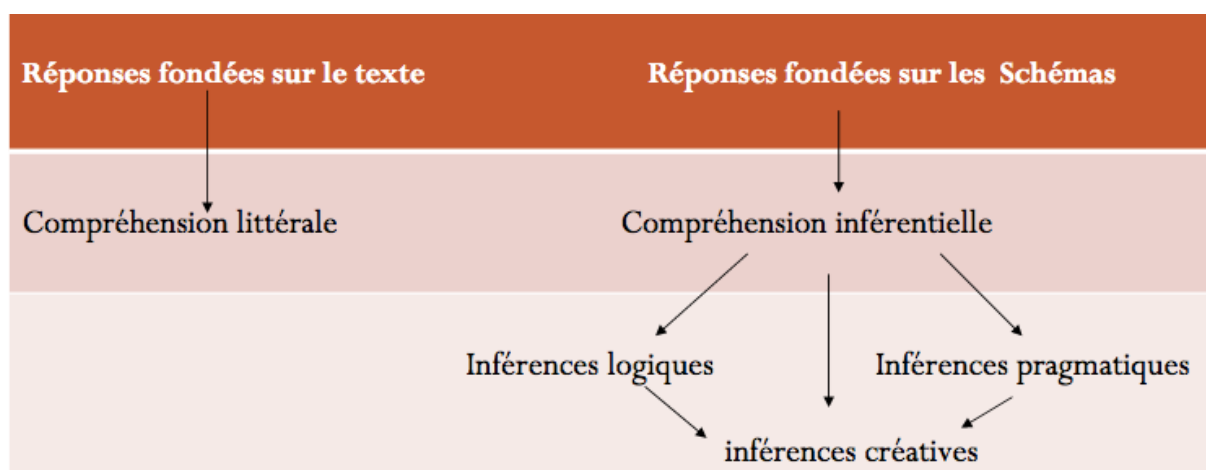


Figure 8 : Schéma des réponses des élèves liées aux inférences.

Ce sont grâce aux données présentes explicitement dans le texte, ainsi que de son vécu et de son expérience que le lecteur met en place tout un cheminement afin de comprendre les informations implicite dans le texte. Ce processus qui n'est pas simple et qui est long se travaille à chaque lecture.

Grâce à ses connaissances, nous avons une vision nouvelle de l'enseignement différencié de la lecture compréhension, cela nous amène à nous poser la question suivante :

« Comment améliorer les compétences des élèves de CM1, et tout particulièrement celles des élèves à BEP, en lecture-compréhension? »

Face à ce questionnement, deux hypothèses se dégagent, premièrement, que de travailler sur l'implicite permet aux élèves d'améliorer leurs compétences en lecture compréhension et deuxièmement, que de proposer aux élèves une différenciation pédagogique permet de favoriser leurs apprentissages en lecture compréhension.

Ce mémoire aura pour objectif de valider ou d'inférer ces objectifs afin d'apporter des éléments de réponses à notre problématique. Pour cela, en suivant une démarche de type «processus-produit», nous allons recueillir des données sur notre échantillon d'élèves à BEP dans deux classes de CM1 puis, elles ont été analysées qualitativement et quantitativement.

III. Présentation de la démarche de recherche

Partant des constats observés en classe et en nous basant sur l'approche « multi-dimensionnelle intégrée »¹³, nous avons mis en place une séquence de lecture compréhension autour de l'implicite. La séquence s'est déroulée en trois temps. Premièrement, une phase d'évaluation diagnostique afin d'évaluer les acquis des élèves. Deuxièmement, une phase d'expérimentation où des outils d'aide à la compréhension ont été présentés aux élèves avant d'être mis à leur disposition. Troisièmement, une phase d'évaluation sommative, qui a consisté à faire passer aux élèves l'évaluation diagnostique une seconde fois, cela dans le but d'évaluer l'évolution de leurs capacités de compréhension et de voir l'impact des outils utilisés au cours des séances. Il est important de préciser que l'évaluation diagnostique n'a pas été corrigée avec les élèves avant l'évaluation sommative afin de ne pas biaiser les résultats de notre recherche. Notre recherche s'inscrit dans un paradigme de « processus-produit », c'est à dire que nous allons centrer nos recherches sur les progressions des élèves de l'ensemble des deux classes de CM1. Nous allons ainsi tenter de mettre en évidence une relation entre les pratiques enseignantes (processus) et les connaissances produites par les élèves (produit).

1. Présentation de la séquence

La séquence a été menée sur une semaine, en fin de période trois. Elle se compose de six séances de soixante minutes, dont quatre séances d'entraînement et deux séances d'évaluation (évaluation diagnostique et sommative). Les évaluations ont été réalisées en début de semaine pour l'évaluation diagnostique et en fin de semaine pour l'évaluation sommative et chaque jour les élèves ont effectué une séance d'entraînement (annexe 1 et 2). A chaque séance d'entraînement, nous avons utilisé la « *stratégie multiple* » (Willingham, 2006) en combinant différentes stratégies de compréhension. Parmi ces stratégies nous avons décidé de qualifier certaines de « mineures » et d'autres de « majeures » en fonction du rôle qu'elles joueront dans l'évaluation de la compréhension de l'implicite des textes. Ainsi, des stratégies « mineures » seront utilisées tout au long des séances d'entraînement et une stratégie « majeure » sera utilisée à chaque séance. Dans chaque séance d'entraînement nous emploierons:

- la stratégie d'écoute active qui encourage les élèves à guider leur compréhension

¹³ Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). Lectorino & Lectorinette. Paris : Retz.

- la stratégie de relation vocabulaire/compréhension qui encourage les élèves à relier les phrases à des choses déjà connues
- la stratégie dite “majeure” et la stratégie de résumer qui encouragent les élèves à relier les phrases entre elles

Ces stratégies de compréhension que nous avons utilisées ont été recensées par Daniel Willingham dans son article sur “*L’utilité d’un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture*”(Willingham, 2006). Pour chacune des stratégies majeures employées nous avons créé un outil de différenciation pédagogique pouvant subvenir aux besoins de nos élèves dits à BEP ainsi qu'à l'ensemble de la classe:

<i>Stratégie</i>	<i>Description de la stratégie</i>	<i>Outil de différenciation pédagogique utilisé</i>
Stratégie de questionnement	On apprend aux élèves à établir leurs propres questions, qu'ils devront se poser pendant la lecture, et qui porte sur de grandes unités de sens.	Enveloppes à questionnement
Stratégie d'écoute active	Les élèves apprennent à penser de manière critique quand ils écoutent et à comprendre qu'écouter implique comprendre le message émis par celui qui parle.	Texte audio
Stratégie d'imagerie mentale	On enseigne à créer une image mentale visuelle basée sur le texte.	Dessin
Stratégie d'organisation graphique	Les élèves apprennent comment faire une représentation graphique des textes.	Carte mentale

Figure 9 : Tableau descriptif des stratégies « majeures » mises ainsi que des outils de différenciation associés.

Nous qualifierons donc comme « outil majeur », « l'outil » de différenciation associé à la « stratégie majeure » de compréhension et qui permet à l'enseignant d'évaluer la compréhension de l'implicite des élèves lors de la séance. Cependant, au cours des séances d'entraînement, d'autres outils de différenciation ont été apportés aux élèves pour faciliter leur compréhension de l'implicite. Nous qualifions donc ces outils de différenciation comme « mineurs » dans le cadre de la séance. Parmi ces derniers il y a premièrement le vocabulaire imagé qui utilise la stratégie de relation vocabulaire/compréhension. D'après Daniel Willingham (2006), cette stratégie encourage les élèves à utiliser leurs connaissances d'arrière-plan ainsi que les indices textuels pour faire des prédictions argumentées sur le sens des mots non familiers. Deuxièmement vient « l'outil » de différenciation pédagogique joker qui permet aux élèves de poser une à deux questions à leurs camarades, cela dans le but de favoriser le développement de compétences socioconstructivistes chez les élèves. Et enfin « l'outil » enveloppes à questionnement qui sera réinvesti comme outil de différenciation « mineur » pour les textes des deuxième, troisième et quatrième séances d'entraînement.

Pour les séances d'évaluation diagnostique et sommative, nous avons utilisé un extrait de texte de 170 mots, issu d'une adaptation de « *Histoires comme ça* » de Rudyard Kipling. Les élèves ont dû répondre à dix questions portant sur ce texte afin d'évaluer leur compréhension. Aucune différenciation n'a été mise en place durant la séance diagnostique car nous voulions porter un regard neutre sur les compétences des élèves. Cependant, lors de l'évaluation sommative, nous avons proposé aux élèves des dictées à l'adulte afin de s'assurer que tous les élèves, et en particulier les élèves à BEP, puissent répondre aux questions pour pouvoir analyser leurs progressions.

Afin de maintenir un niveau de difficulté le plus constant possible tout au long de la séquence, nous avons décidé de ne pas proposer plus de dix questions liées à la compréhension de textes ayant un nombre de mots inférieur à 170 pour les séances d'entraînement. Ainsi, les textes utilisés lors des séances d'entraînement étaient des textes courts ayant entre 109 et 165 mots. Utiliser des textes courts a été pour nous un premier « outil » de différenciation. En effet, en proposant aux élèves un texte court, leurs difficultés de décodage liées à la lecture sont amoindries et ils peuvent alors concentrer leurs efforts sur la compréhension du texte. Dans cette même optique, une lecture magistrale est offerte à la classe au début des quatre séances d'entraînement. La séquence que nous avons mise en place, consiste en quatre répétitions d'une séance type que nous détaillerons par la suite. Le fait de ritualiser nos séances, présente un avantage considérable dans l'apprentissage des élèves et tout particulièrement pour les élèves à BEP. En effet, en répétant le même enchaînement d'actions, les élèves se

familiarisent à la tâche et cela leur permet d'entrer dans l'activité de plus en plus rapidement. Cet enrôlement de plus en plus aisé peut s'expliquer par le fait qu'une séance répétée permet de créer un cadre d'apprentissage sécurisant pour les élèves qui deviennent alors de plus en plus confiants en eux-mêmes. Ainsi nous avons gardé le même déroulement de séance, en changeant uniquement « l'outil » de différenciation dit « majeur » à chaque séance.

Cette séance ritualisée de soixante minutes qui a été mise en place se décompose en six phases : le lancement, la découverte, la phase de recherche, la mise en commun, la synthèse et la phase de métacognition.

La phase de lancement, de deux minutes, qui débute avec l'introduction du domaine d'étude ainsi qu'un rappel de la posture d'attention à adopter par les élèves. S'en suit la phase de découverte de quinze minutes qui permet de présenter les « outils » qui seront utilisés au cours de la séance et de passer les consignes. Les élèves lisent ensuite le texte silencieusement deux fois avant d'écouter la lecture magistrale de l'enseignant. Puis, un moment de mise en commun du vocabulaire est organisé par l'enseignant où ce sont les élèves qui apportent les réponses aux questions que peuvent se poser leurs camarades en suivant une démarche d'apprentissage socioconstructiviste. Pour appuyer les propos des élèves, l'enseignant apporte ensuite la définition du dictionnaire pour une série de mots qu'il aura préalablement repéré. Définitions qui seront présentées sous forme de flashcards avec la définition du mot au recto et une image l'illustrant au verso, cela dans le but de faciliter la compréhension des élèves.

Vient à présent la phase de recherche de trente-cinq minutes, où les élèves sont entièrement autonomes sous le regard attentif de l'enseignant qui peut intervenir pour rappeler les consignes ou proposer une aide supplémentaire : la dictée à l'adulte. Ici, le rôle de l'enseignant est d'étayer les propos de l'élève. Cette différenciation permet aux élèves BEP de se concentrer sur l'objectif de la séquence qui est la compréhension sans se soucier d'une autre difficulté qui est la graphie. L'enseignant ou l'AESH (l'Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) ne change en rien la réponse de l'élève, son rôle ici est retranscrire à l'identique la phrase réponse de l'élève.

Cette phase de recherche pour les élèves, prend la majeure partie du temps de la séance, cela dans le but que tout élève, qu'il soit à BEP ou non, puisse avoir le temps d'effectuer l'activité demandée. Ensuite pour les huit minutes restantes, viennent la phase de mise en commun et de synthèse où les élèves participent à une correction orale et collective avant de faire un rappel de ce qui a été fait et en quoi cela leur est utile, notamment en ce qui concerne l'utilisation des outils de compréhension.

Voici un tableau récapitulatif du déroulement de la séance type basée sur les travaux de Dominique Bucheton¹⁴ :

<i>Déroulement de la séance type en lecture compréhension (60 min)</i>				
<i>Nom de la phase</i>	<i>Durée</i>	<i>Macro-préoccupations de l'enseignant</i>	<i>Posture de l'enseignant</i>	<i>Posture "idéale" de l'élève</i>
<i>La phase lancement</i>	<i>2 min</i>	Pilotage: -Gestion du temps et de la classe Tissage : - Faire l'entrée en matière en donnant du sens à la situation	Posture de contrôle : - Mettre en place un certain cadrage de la situation	Posture réflexive: -Permettre à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports
<i>La phase de découverte</i>	<i>15 min</i>	Pilotage: -Gestion du temps et de la classe Etayage : - Lecture magistrale - Mise en commun du lexique -Présentation des outils de différenciation pédagogique	Posture dite du « magicien » : -Capter momentanément l'attention des élèves pour la lecture magistrale et la présentation des outils de différenciation pédagogique Posture d'enseignement : -Structurer les savoirs liés au lexique	
<i>La phase de recherche</i>	<i>35 min</i>	Pilotage: -Gestion du temps et de la classe Etayage : - Rappeler les consignes - Rappeler comment utiliser les «outils»	Posture de lâcher-prise : -Assigner aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.	

¹⁴ Travaux recensés dans une conférence de consensus sur la pédagogie différenciée en 2017.

<i>La mise en commun</i>	<i>4 min</i>	Pilotage: -Gestion du temps et de la classe Atmosphère : - Maintenir les espaces de dialogue	Posture d'accompagnement : - Apporter, de manière latérale, une aide ponctuelle, en fonction de l'avancée des tâches de mise en commun et de synthèse formulées à l'orale par la classe
<i>La synthèse</i>	<i>2 min</i>	Pilotage: -Gestion du temps et de la classe Etayage : - Faire dire aux élèves ce qu'ils ont retenu Atmosphère : Maintenir les espaces de dialogue	Posture d'enseignement : - Structurer les savoirs liés à la compréhension de l'implicite
<i>La phase de métacognition</i>	<i>2 min</i>	Pilotage: -Gestion du temps et de la classe Tissage : - Rappeler et donner du sens aux savoirs	

2. Les « outils » de différenciation pédagogique dits « majeurs »

Pour chaque séance d'entraînement, nous avons successivement utilisé différents outils de différenciation dans le but que chaque élève ait le maximum de chances de trouver un outil qui lui convienne. Ces «outils» ont été choisis en fonction des besoins de nos élèves dits à BEP, grâce à notre connaissance des élèves ainsi que les dispositifs d'aide déjà présents pour eux (PPRE, PPS...). Notre intention est de présenter à ces élèves des outils qui pourraient leur être utiles mais qui pourraient être également utiles à l'ensemble de la classe. Ainsi, lors de chaque séance, les textes étaient accompagnés de sept questions liées au texte et deux questions liées à l'impression des élèves sur la qualité de leurs réponses et des outils utilisés. Les questions qui étaient liées au texte avaient pour objectif de permettre aux élèves de s'approprier une démarche de questionnement pendant leur lecture pour les amener à comprendre l'implicite de la scène. Cette démarche s'appuie sur la méthode de

questionnement du **QOOQCCP** (pour « Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ? ») dont l'origine vient du philosophe grec Aristote. L'avantage de cette méthode de questionnement est sa simplicité qui la rend abordable à tous les élèves, même ceux à BEP. De plus, cette méthode de questionnement cible les points essentiels à la compréhension d'un texte, ce qui permet aux élèves d'établir les fondations de leur image mentale, qui pourra être agrémentée d'éléments issus de leurs expériences personnelles. Les élèves pourront alors avoir une compréhension plus fine du texte qui leur permettra d'aboutir à une compréhension de l'implicite.

2.1 Les enveloppes à questionnement

Pour commencer les séances d'entraînement nous avons sélectionné un texte de 109 mots dans le manuel Cléo français¹⁵ (annexe 3). A ce texte accompagné des questions issues de la méthode QOOQCCP, nous avons ajouté « l'outil » enveloppe à questionnement (annexe 4). Cet outil a pour objectif de soutenir les élèves dans cette démarche de questionnement en leur imageant les réponses possibles aux questions. Ainsi, nous avons choisi de mettre trois enveloppes à questionnement à la disposition des élèves. Chaque enveloppe portait sur une des questions : Qui ? Quand ? et Où ? En effet, sur les sept questions nous n'en avons choisi que trois à utiliser comme outil. Ce choix s'explique par le fait qu'il était plus aisé d'illustrer les personnages, les lieux et les moments des scènes que d'illustrer les réponses aux autres questions sans sur-étayer. Ainsi, les élèves pouvaient se référer aux enveloppes pour renforcer ou rectifier leur image mentale de la scène et répondre aux questions portant sur le texte.

2.2 Le texte audio

Nous avons choisi d'associer « l'outil » texte audio à la scène décrite dans un texte de 165 mots du manuel Cléo français¹⁶ (annexe 5). Ce choix s'explique par le fait que parmi l'ensemble des textes sélectionnés pour la séquence, ce texte était le plus long. Il nous a semblé alors avantageux pour les élèves de disposer d'un texte audio afin qu'ils puissent axer leurs efforts sur la compréhension et non pas sur le déchiffrement des mots. Pour faciliter la compréhension du texte audio par les élèves et pour donner vie au texte, ce dernier a été lu avec intonation par trois voix afin de différencier le narrateur et les deux personnages de la scène.

¹⁵ Texte 20 page 13, Cléo français, Manuel d'entraînement CM1, Editions RETZ 2016

¹⁶ Texte 26 page 15, Cléo français, Manuel d'entraînement CM1, Editions RETZ 2016

Le texte audio a été enregistré sur des tablettes équipées d'écouteurs afin que les élèves qui utilisent « l'outil » ne perturbent pas leurs camarades avec le son émis par l'enregistrement. Enfin, les tablettes ont été distribuées de telle manière, que dans chaque îlot de quatre élèves ces derniers pouvaient avoir accès à une tablette. Ainsi, les élèves ont disposé du texte audio tout au long de la séance, ce qui leur a permis d'écouter le texte autant de fois qu'ils en ont eu besoin pour répondre aux questions (annexe 6)

2.3 Les QCM imagé /dessin

Nous avons sélectionné un texte de 134 mots dans le manuel Cléo français¹⁷ (annexe 7) pour tester les «outils» QCM imagé et dessin avec les élèves. Cette fois-ci, nous avons transformé le questionnement QOOQCCP sous forme de questionnaire à choix multiple imagé avant d'utiliser « l'outil » dessin. En proposant aux élèves un questionnaire à choix multiple imagé, nous avons voulu préparer un terrain favorable à la création d'image mentale de la scène par les élèves. Ces derniers ont pu confronter leurs images mentales aux images proposées à chaque question, permettant ainsi aux élèves de faire évoluer leur image mentale de la scène avec de plus en plus de précision. Suite au questionnement, les élèves ont dû résumer sous forme de dessin ce qu'ils avaient compris de la scène. Ce résumé avait pour objectif d'évaluer la compréhension de l'implicite des élèves en justifiant leur dessin (annexe 8).

2.4 La carte mentale

Pour « l'outil » carte mentale, nous avons sélectionné un texte de 146 mots dans le manuel Cléo français¹⁸ (annexe 9). Nous avons suivi le type de questionnement habituel de la séquence avec la méthode QOOQCCP en ajoutant « l'outil » carte mentale à la fin du questionnement (annexe 10), qui tout comme pour « l'outil » dessin a permis d'évaluer la compréhension de l'implicite des élèves. Le questionnement a accompagné les élèves dans la structuration de leur compréhension, afin qu'ils puissent finalement résumer la scène en une phrase au centre de la carte mentale préalablement dessinée. Les élèves ont dû par la suite, justifier leur réponse dans les cases entourant cette dernière en citant le texte.

¹⁷ Texte 28 page 16, Cléo français, Manuel d'entraînement CM1, Editions RETZ 2016.

¹⁸ Texte 24 page 15, Cléo français, Manuel d'entraînement CM1, Editions RETZ 2016.

3. Les «outils» de différenciation pédagogique dits « mineurs »

Pour débiter, nous qualifions « d'outil mineur », les aides qui ont été apportées aux élèves dans le but d'améliorer leur compréhension des textes étudiés. Aides qui s'insèrent dans la séance comme accompagnement du plat de résistance qu'est « l'outil majeur » de compréhension. Ces outils seront présents tout au long des séances en plus des «outils» dits « majeurs » afin de faciliter la tâche de compréhension.

Notons que la deuxième séance a joué un rôle clé dans la présentation de « l'outil » enveloppe à questionnement puisque lors de cette séance, les enveloppes à questionnement ont été présenté comme « outil majeur » dans le but de familiariser les élèves à son utilisation pour qu'ils puissent s'en servir à leur goût en tant qu'accompagnement lors des séances suivantes. Comme l'utilisation des enveloppes à questionnements a été décrite dans la partie des outils de différenciation pédagogique « majeurs », nous poursuivrons le descriptif des autres outils de différenciation pédagogique « mineurs », tels que la police *OpenDYS*, le vocabulaire imagé, « l'outil » joker et la dictée à l'adulte.

3.1 La police OpenDYS

Afin de faciliter la lecture, une police adaptée a été proposé aux élèves. Nous avons choisi d'opter pour la police OpenDYS qui après des recherches propose une aide efficace pour les élèves qui ont des confusions de lettres. C'est une police spécialement développée et conçue pour les personnes dyslexiques afin de faciliter la lecture, l'apprentissage et le travail En effet, cette police présente de nombreux avantages qui facilitent la lecture.

Elle propose :

- Une base plus lourde, ce qui permet ainsi d'éviter l'inversion des lettres dans la lecture (plage pour page par exemple)
- Des lettres inclinées, ce qui permet d'éviter la confusion entre certaine lettres jumelles (p et b par exemple)
- Une ouverture des lettres plus élargie, permettant ainsi une meilleure reconnaissance de ces lettres.
- Des bâtons plus longs pour certaine lettre comme p ou b, qui permet de diminuer la confusion des lettres pendant la lecture.
- Les lettres en majuscules et une ponctuation en gras, qui permet au lecteur d'identifier plus facilement les phrases dans un texte.
- Des lettres de différente hauteur, ce qui rend chaque caractère unique et qui permet d'éviter les inversions de lettre chez le lecteur.

- Des lettres plus aérées, c'est à dire que la hauteur des lettres a été agrandie tandis que la largeur est restée identique, ce qui facilite la reconnaissance des lettres.
- Un meilleur espacement des lettres, qui rend la lecture plus pratique et qui évite l'effet de désordre des mots.

Choisir une police adaptée aux élèves, permet de réduire considérablement la charge cognitive du lecteur car l'activité de décodage si elle n'est pas automatisée peut rendre la compréhension encore plus difficile.

3.2 Le vocabulaire imagé

La méconnaissance d'un mot peut conduire à entraîner une compréhension erronée d'un texte. Sachant que les élèves seront confrontés à des mots qui ne leur seront pas familiers lors de la séquence, deux choix nous sont proposés : proposer aux élèves un dictionnaire ou proposer un vocabulaire imagé. L'utilisation du dictionnaire n'étant pas la compétence travaillée lors de cette séquence et jugeant la tâche chronophage pour certains élèves, nous avons décidé de mettre en place le vocabulaire imagé. Pour cela, nous avons sélectionné le vocabulaire pouvant poser des difficultés de compréhension aux élèves puis nous avons cherché sa définition dans le dictionnaire ainsi qu'une illustration de cette définition. Ainsi nous avons créé des flashcards avec au recto le mot et sa définition et au verso l'image illustrant la définition du mot de vocabulaire ou un contexte dans lequel il pourrait être employé (annexe 11)

3.3 « L'outil » joker

En se basant sur une pédagogie de type socioconstructiviste, une aide supplémentaire a été proposée aux élèves. Nous avons permis aux élèves de se poser un nombre de questions limité dans le but de les mettre en confiance dans l'accomplissement de l'exercice et qu'ils ressentent le moins de frein possible lors du remplissage des questionnaires tout en développant des qualités de communication et de partage de connaissances avec leurs camarades. En effet, pour la séance 1 et 2, deux jokers a été acceptés puis pour la séance 3 et 4, un seul joker (un joker représentant une question à poser). Le fait de demander de l'aide à un autre élève de la classe permet une interaction qui rend l'activité plus vivante en autorisant les échanges de points de vue, d'autant plus que la disposition des classes en îlots a favorisé ces interactions.

3.4 La dictée à l'adulte

L'adaptation du mode de transcription est un élément important de la différenciation. La dictée à l'adulte est *“une activité d'apprentissage permettant à l'élève de ne pas devoir gérer simultanément le raisonnement mental et la dimension écrite.”*¹⁹ Le rôle de l'enseignant dans la dictée à l'adulte n'est pas d'évaluer la compréhension du texte avec l'élève mais de retranscrire, en reformulant les phrases avec l'élève si besoin, la pensée de l'élève. Trois élèves ont bénéficié de ce dispositif dans la classe A et deux élèves dans la classe B. Ces cinq élèves ont pu se concentrer sur la compréhension du texte et des questions sans que l'aspect rédactionnel ne pose problème. Mais comment se déroule la dictée à l'adulte ?

L'enseignant ne se contente pas d'écrire mot pour mot ce que dit l'élève. Régulièrement, il va relire la phrase pour l'élève, lui demander si c'était bien l'idée qu'il veut écrire. Il éclaircit ainsi les propos de l'élève en posant la question suivante par exemple : “ Est-ce bien cela que tu veux dire ?” ou “Pourrais-tu expliquer ce que tu veux dire ?” Grâce à ses questionnements, l'enseignant rassure l'élève et lève également les ambiguïtés qu'il peut rencontrer.

¹⁹ Pratiquer la dictée à l'adulte, E Canut et M. Guillou, 2006

IV. Présentation des résultats

Suite à l'utilisation successive des outils par les élèves, nous avons relevé leurs taux de réussite aux questions posées à chaque séance pour l'ensemble des deux classes. Pour compléter ces résultats nous avons relevé d'autres critères, tels que :

- le taux d'élèves qui ont réalisé des inférences logiques en citant le texte pour justifier leurs réponses
- le taux d'élèves qui ont réalisé des inférences pragmatiques en interprétant leurs réponses
- le taux d'élèves qui n'ont pas répondu à au moins une question
- le taux d'élèves qui ont utilisé « l'outil majeur » de la séance
- le taux d'élèves qui ont compris comment fonctionne « l'outil majeur » de la séance
- le taux d'élèves qui ont compris l'implicite du texte
- le taux d'élèves qui ont trouvé que « l'outil » était utile

Nous présenterons les données récoltées dans la classe A et celle de la classe B conjointement avant de les interpréter successivement. Les données des deux classes seront analysées comme étant un seul groupe comprenant 46 élèves dont 13 élèves à BEP soit environ 28% du groupe. Notons que les classes A et B n'ont pas pu suivre le même ordre de séances car nous avons dû nous organiser différemment pour obtenir le matériel nécessaire à la séance utilisant le texte audio. Ainsi, la classe A, a suivi les séances de la manière suivante : séance utilisant les enveloppes à questionnement, séance utilisant le texte audio, séance utilisant le dessin et séance utilisant la carte mentale. La classe B a suivi les séances de la manière suivante: séance utilisant les enveloppes à questionnement, séance utilisant le dessin, séance utilisant le texte audio et séance utilisant la carte mentale. Cette différence de succession dans l'ordre des séances n'a pas eu d'impact sur l'utilisation des « stratégies majeures » de compréhension puisqu'elles ont été utilisées une seule fois chacune. Cependant, ce n'est pas le cas en ce qui concerne l'utilisation des stratégies mineures de compréhension puisqu'elles sont utilisées tout au long des séances d'entraînement. Ainsi nous procéderons à l'analyse des résultats de l'ensemble du groupe d'élèves étudié pour les « stratégies majeures » de compréhension et les évaluations puis nous analyserons séparément les résultats des classes A et B pour les stratégies mineures de compréhension.

1. Résultats de l'évaluation diagnostique

Pour commencer la séquence nous avons évalué les compétences des élèves en lecture compréhension grâce à une évaluation diagnostique. Cela nous a permis de constater dans un premier temps qu'il y avait des élèves qui n'ont pas répondu à toutes les questions et dans un second temps que les élèves pouvaient répondre de manière différente aux questions posées. Premièrement, il y avait des élèves qui ne répondaient qu'en citant le texte, deuxièmement, il y avait des élèves qui ne répondaient qu'en interprétant le texte et enfin, il y avait des élèves qui utilisaient autant la citation de texte que l'interprétation de texte pour répondre aux questions. Notons que lorsque nous parlons de citation ou d'interprétation de texte comme réponse de la part des élèves, nous considérons autant les réponses justes que les réponses fausses, car ce qui nous importe pour le moment concerne uniquement les types d'inférences effectués par les élèves.

Ainsi, en se basant sur la figure 10, nous observons que 65,91% des élèves répondent aux questions en citant le texte et que parmi eux, 4,55% sont des élèves à BEP. De plus 56,82% des élèves répondent en interprétant le texte et 11,36% d'entre eux sont des élèves à BEP. Nous pouvons déjà constater que dans le groupe d'élèves étudié les élèves "non BEP" ont une préférence pour répondre en citant le texte et que les élèves dit à BEP préfèrent répondre en interprétant la réponse. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves à BEP aient plus de difficulté à comprendre la logique du texte et par conséquent, qu'ils aient plus de difficulté à faire des inférences logiques et pour compenser ce manque, ils s'appuient sur leurs expériences personnelles pour inférer de manière pragmatique et répondre aux questions.

Ce premier recueil de données nous a permis également de constater de 47,73% des élèves soit environ la moitié du groupe étudié n'a pas répondu à au moins une question. Parmi ces 47,73% d'élèves, 18,18% sont des élèves à BEP, soit environ un cinquième du groupe, cela permet de dire ici que les élèves qu'ils soient à BEP ou non ont besoin d'aide dans les apprentissages en lecture compréhension. En effet, le taux de réussite du groupe à l'évaluation diagnostique est de 47,05% et si l'on ne considère que les résultats des élèves à BEP ces derniers obtiennent un taux de réussite de 26%, soit environ deux fois moins que le taux de réussite du groupe.

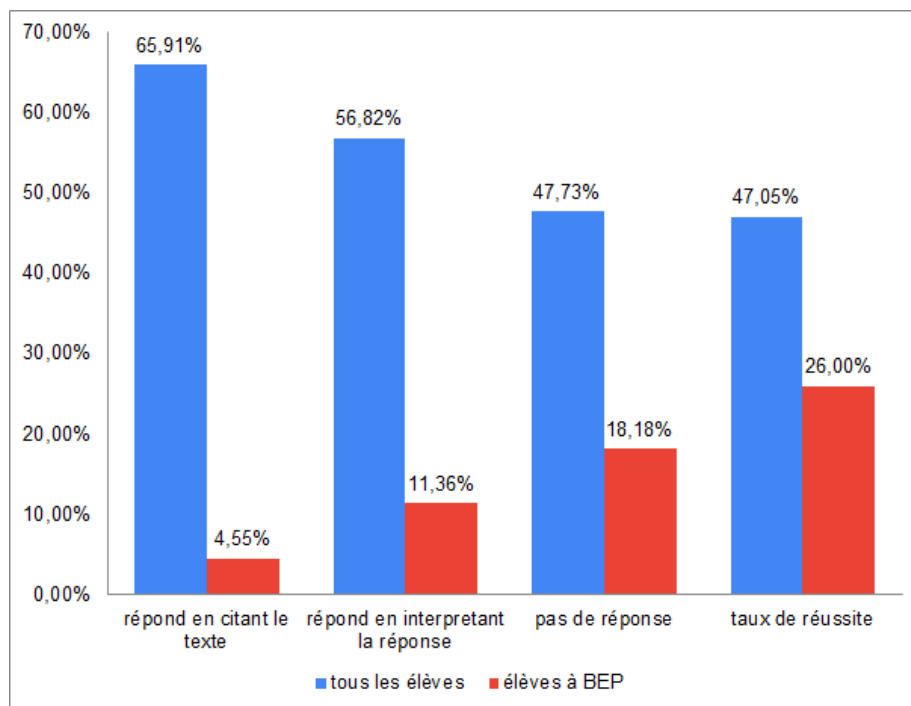


Figure 10 : Graphique représentant les données issues de l'évaluation diagnostique pour l'ensemble du groupe dont les élèves dits à BEP

2. Résultats issus de l'utilisation des outils dits « majeurs »

2.1 « L'outil » enveloppe à questionnement

En s'appuyant sur les données représentées dans la figure 11, nous constatons que 67,44% du groupe d'élèves a répondu aux questions en citant au moins une fois le texte, soit à peine 1% de plus que lors de l'évaluation diagnostique. « L'outil » enveloppe à questionnement n'a donc pas de réel impact sur l'ensemble du groupe. Cependant en analysant uniquement les données des élèves dits à BEP, nous constatons que le taux d'élèves dits à BEP qui citent le texte pour répondre aux questions passe de 4,55% à 11,63%. « **L'outil » enveloppe à questions favorise donc les inférences logiques chez les élèves à BEP.** En ce qui concerne les inférences pragmatiques nous constatons une légère baisse du taux de réponses par interprétations au niveau du groupe passant ainsi de 56,82% à 51,16% alors que le taux d'élèves dits à BEP qui interprètent le texte pour répondre aux questions augmente en passant de 11,36% à 13,95%. Le taux d'élèves qui n'ont pas répondu à au moins une question diminue quasiment de moitié en passant de 47,73% à 16,78% pour l'ensemble du groupe. Cette baisse du taux de "non réponse" à au moins une question est aussi valable chez les élèves dits à BEP mais elle reste cependant moins significative puisqu'ils passent de 11,36% à 9,30%.

En ce qui concerne l'utilisation de « l'outil » enveloppes à questionnement, nous constatons que cette première utilisation n'a pas fait l'unanimité pour l'ensemble du groupe puisque seul la moitié du groupe soit 53,49% a utilisé « l'outil » et parmi eux 11,63% étaient des élèves dits à BEP. Cette utilisation de « l'outil » n'est cependant pas le seul facteur qui permettra de faire comprendre l'implicite aux 46,51% du groupe dont 11,63% sont dits à BEP (notons que les 11,63% des élèves dits à BEP qui ont utilisé « l'outil » ne sont pas les mêmes 11,63% qui ont compris l'implicite). Ainsi, avec l'utilisation des enveloppes à questionnement le groupe a obtenu un taux de réussite de 52,82% et les treize élèves dits à BEP ont obtenu un taux de réussite de 42%, soit presque deux fois plus que lors de l'évaluation diagnostique.

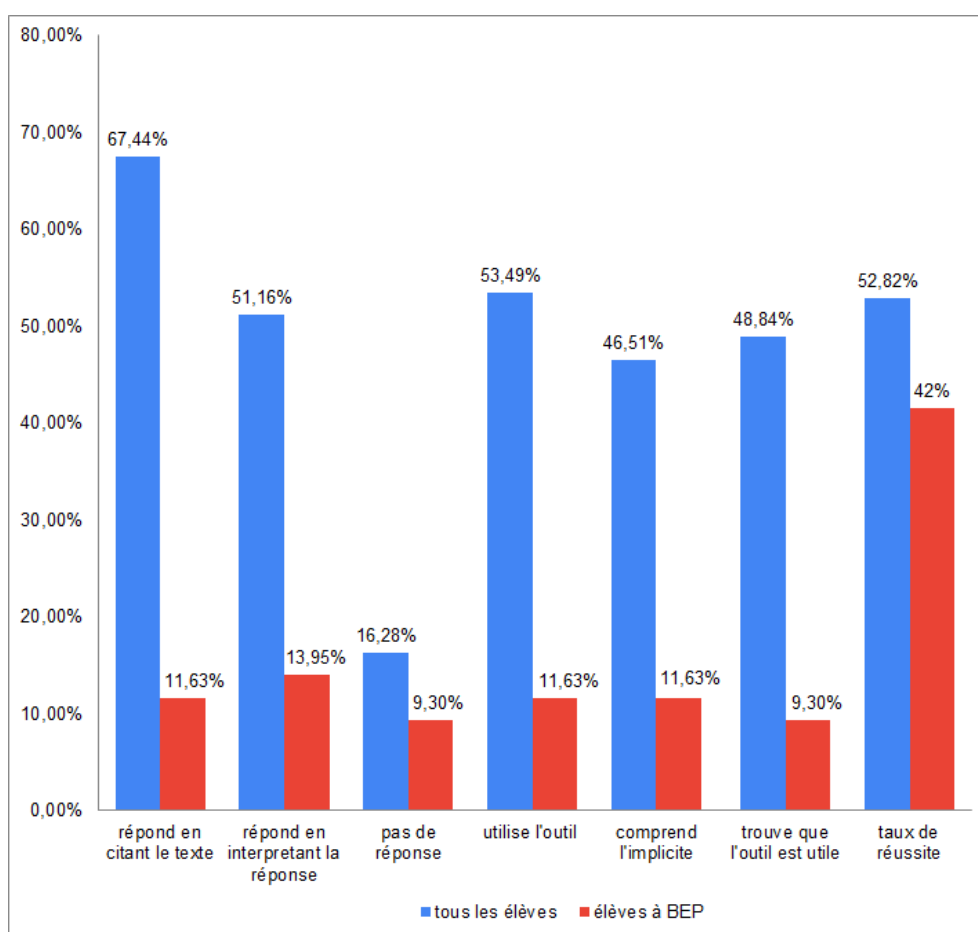


Figure 11 : Graphique représentant les données issues de la séance d'entraînement avec les enveloppes à questionnement pour l'ensemble du groupe dont les élèves dits à BEP

2.2 « L'outil » texte audio

En se basant sur la figure 12, nous constatons que 78,05% du groupe étudié répond par inférences logiques et 26,83% par inférences pragmatiques. Ainsi « l'outil » **texte audio favorise grandement les inférences logiques aux inférences pragmatiques pour les élèves**

non BEP car lorsque l'on observe le pourcentage d'élèves dits à BEP parmi celui du groupe on constate qu'il n'y a pas de grande différence entre le pourcentage d'élèves à BEP qui font des inférences logiques et le pourcentage d'élèves dits à BEP qui font des inférences pragmatiques. Cependant, « l'outil » texte audio apporte une aide non négligeable aux élèves pour répondre aux questions car nous voyons que deux fois moins d'élèves n'ont pas répondu à au moins une question par rapport aux résultats de l'évaluation diagnostique. Nous constatons aussi que 65,85% des élèves ont utilisé « l'outil » texte audio et que parmi eux, 19,51% étaient des élèves dits à BEP. Parmi ces utilisateurs, 56,10% l'ont trouvé utile. Malgré cela, seul 36,59% du groupe ont compris l'implicite et parmi eux, 7,32% étaient des élèves dits à BEP. Mais cela n'a pas empêché le groupe d'élèves d'avoir un taux de réussite moyen de 65,85% et de 43% pour les élèves dits à BEP.

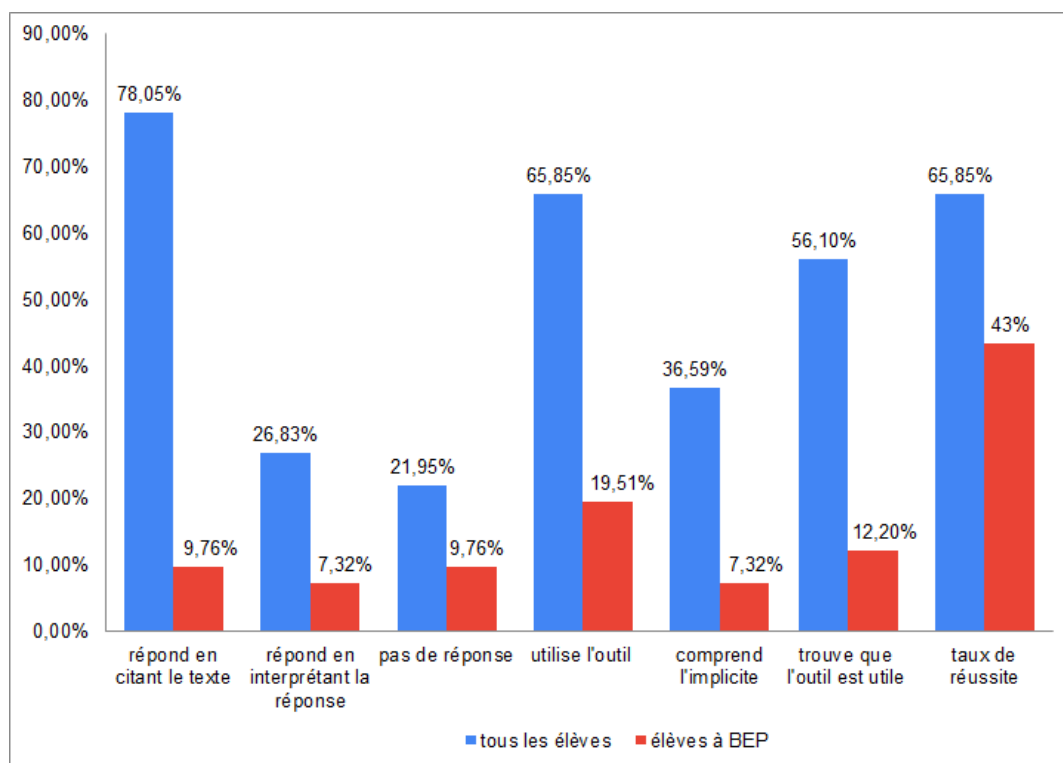


Figure 12 : Graphique représentant les données issues de la séance d'entraînement avec le texte audio pour l'ensemble du groupe dont les élèves dits à BEP

2.3 Les « outils» QCM imagé / dessin

En observant les résultats de la séance sur la figure 13, nous constatons que les «outils» QCM imagé / dessin ont tendance à réduire les inférences logiques et pragmatiques du groupe d'élève par rapport à leurs résultats lors de l'évaluation diagnostique. Cet effet ne s'applique cependant pas aux élèves dits à BEP puisque ces derniers sont quatre fois plus à citer le texte

pour répondre aux questions que lors de l'évaluation diagnostique. Ce qui est intéressant à observer avec ces outils est surtout le taux de « non réponse » qui est très faible, soit de 9,30% pour le groupe étudié dont seulement 2,33% d'entre eux sont des élèves dits à BEP. De plus, presque tous les élèves ont utilisé le dessin pour exprimer leur compréhension du texte, mais seulement 60,47% des élèves ont trouvé ces outils utiles comme aide à la compréhension du texte. Ainsi 34,88% des élèves ont compris l'implicite du texte et parmi eux il y avait 6,98% d'élèves dits à BEP. Enfin, au cours de cette séance d'entraînement, les élèves ont eu un taux de réussite de 76,67% et de 73,02% pour les élèves dits à BEP.

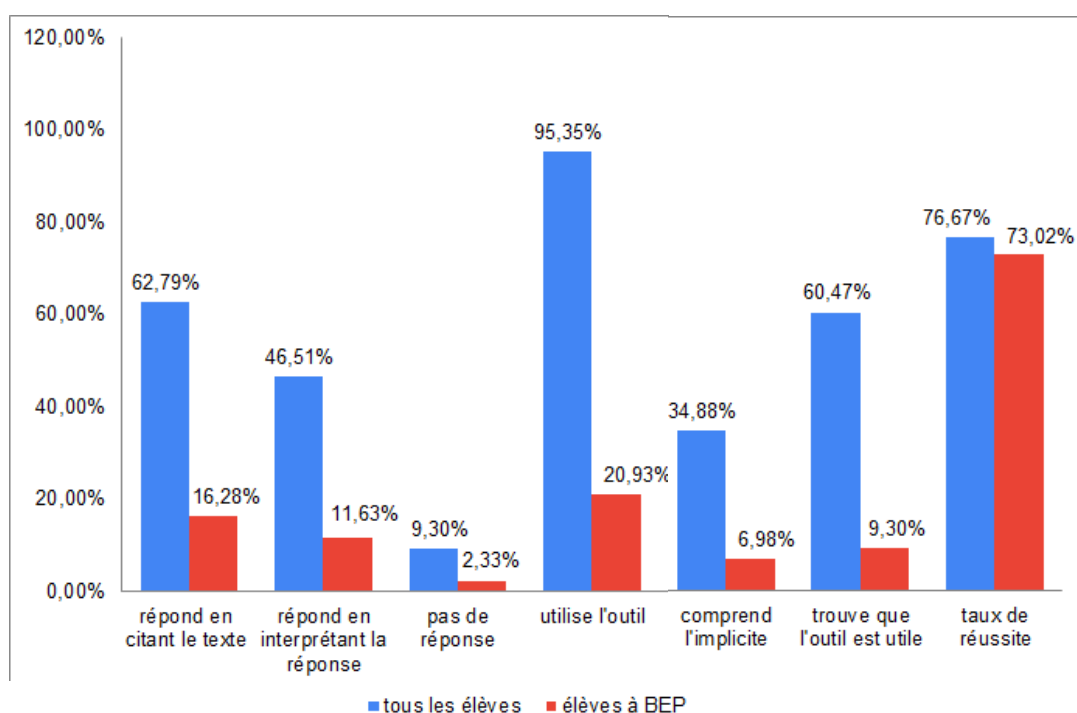


Figure 13 : Graphique représentant les données issues de la séance d'entraînement avec les « outils » QCM imagé / dessin pour l'ensemble du groupe et les élèves dits à BEP

2.4 « L'outil » carte mentale

En nous basant sur la figure 14, nous constatons que lors de la séance ayant pour outil majeur de compréhension la carte mentale, 97,62% des élèves ont fait une inférence logique en citant le texte pour répondre aux questions. Et parmi eux 21,43% sont des élèves dits à BEP, soit 93% des BEP. Ainsi la carte mentale favorise nettement plus les inférences logiques que les inférences pragmatiques puisque ces dernières ont le faible taux de 9,52% pour l'ensemble du groupe étudié dont 2,38% sont des élèves dits à BEP. Le taux de « non réponse » à au moins une question reste réduit de moitié par rapport à l'évaluation diagnostique, cela autant pour la classe que pour les élèves dits à BEP. « L'outil » carte mentale est utilisé par 83,33% des

élèves dont 14,29% sont des élèves dits à BEP. Cependant avec l'utilisation de cet « outil », seule la moitié du groupe d'élèves étudié a compris l'implicite. En ce qui concerne l'appréciation de « l'outil » par les élèves seul environ un quart d'entre eux l'ont trouvé utile pour comprendre le texte. Enfin, suite à l'utilisation de la carte mentale, le taux de réussite du groupe étudié est de 69,39% et celui des BEP est de 52%.

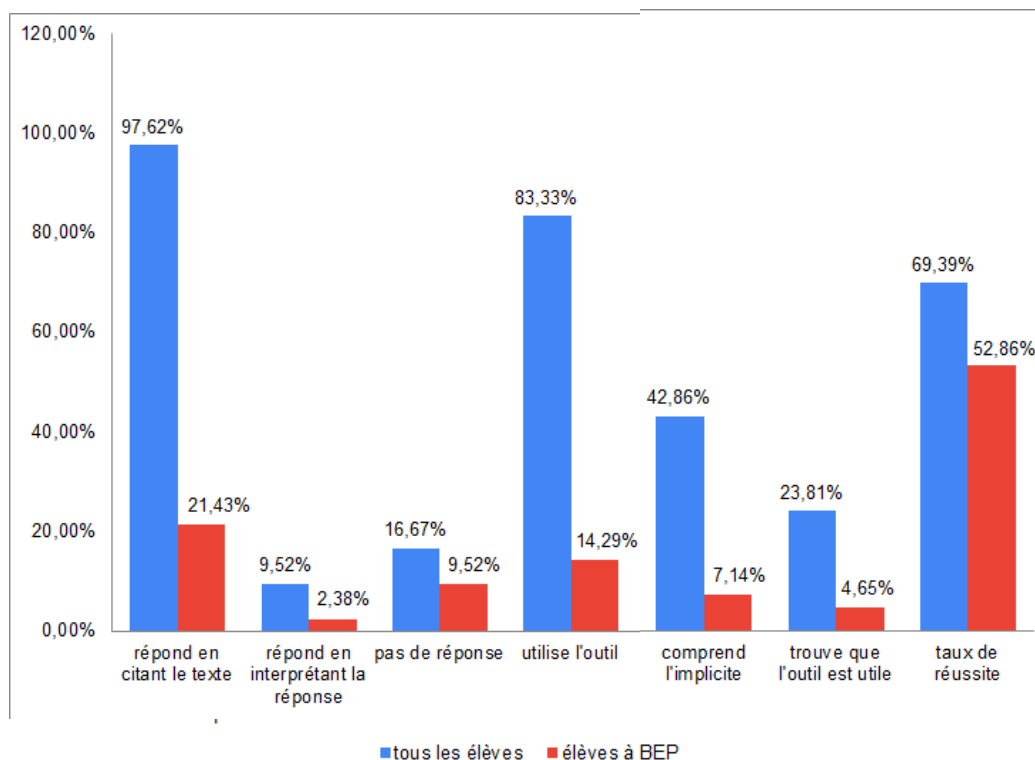


Figure 14 : Graphique représentant les données issues de la séance d'entraînement avec la carte mentale pour l'ensemble du groupe et les élèves dits à BEP.

2.5 Résumé des données recueillies sur les « outils majeurs » de compréhension

Que ce soit pour l'ensemble des élèves (voir tableau bleu clair) ou uniquement les élèves dits à BEP (voir tableau bleu foncé), il en résulte que **les « outils» QCM imagé et dessin sont les plus efficaces pour améliorer la compréhension** globale de notre échantillon de CM1. Cependant, si l'on souhaite travailler les inférences logiques, la carte mentale est « l'outil » le plus efficace alors que si l'on souhaite travailler sur les inférences pragmatiques et la compréhension de l'implicite c'est « l'outil » enveloppes à questionnement qui est le plus efficace pour les élèves dits à BEP comme pour le reste de la classe. La seule différence observable entre les élèves dits à BEP et les autres élèves étudiés réside dans le choix de « l'outil » qu'ils préfèrent pour mieux comprendre les textes. En effet, de manière générale, les

élèves dits à BEP préfèrent travailler avec « l'outil » texte audio alors que les autres élèves préfèrent travailler avec les « outils » QCM imagé et dessin.

<i>Pour l'ensemble du groupe d'élèves étudié</i>				
	<i>Enveloppes à questionnement</i>	<i>Texte audio</i>	<i>QCM imagé / dessin</i>	<i>Carte mentale</i>
<i>Outil qui favorise le plus les inférences logiques</i>	67,44%	78,05%	62,79%	97,62%
<i>Outil qui favorise le plus les inférences pragmatiques</i>	51,16%	26,83%	46,51%	9,52%
<i>Outil qui a le taux le plus faible d'absence de réponse à au moins une question</i>	16,28%	21,95%	9,30%	16,67%
<i>Outil le plus utilisé par les élèves</i>	53,49%	65,85%	95,35%	83,30%
<i>Outil qui permet une meilleure compréhension de l'implicite</i>	46,51%	36,59%	34,88%	42,86%
<i>Outil le plus apprécié par les élèves</i>	48,84%	56,10%	60,47%	23,81%
<i>Outil qui obtient le meilleur taux de réussite</i>	52,82%	65,85%	76,67%	69,39%

Pour les élèves à BEP qui représentent 23% du groupe d'élèves étudié

	<i>Enveloppes à questionnaire</i>	<i>Texte audio</i>	<i>QCM imagé / dessin</i>	<i>Carte mentale</i>
<i>Outil qui favorise le plus les inférences logiques</i>	11,63%	9,76%	16,28%	21,43%
<i>Outil qui favorise le plus les inférences pragmatiques</i>	13,95%	7,32%	11,63%	2,38%
<i>Outil qui a le taux le plus faible d'absence de réponse à au moins une question</i>	9,30%	9,76%	2,33%	9,52%
<i>Outil le plus utilisé par les élèves</i>	11,63%	19,51%	20,93%	14,29%
<i>Outil qui permet une meilleure compréhension de l'implicite</i>	11,63%	7,32%	6,98%	7,14%
<i>Outil le plus apprécié par les élèves</i>	9,30%	12,20%	9,30%	4,65%
<i>Outil qui obtient le meilleur taux de réussite</i>	42,00%	43,00%	73,02%	52,86%

3. Résultats issus de l'utilisation des outils de différenciation dits « mineurs »

3.1 La stratégie de questionnement et « l'outil » de différenciation « joker »

- Classe A

Nous pouvons observer sur la figure 15 que seule la stratégie de questionnement avec les enveloppes à questionnement a été utile aux élèves et en particulier aux élèves dits à BEP. En effet, dès la deuxième séance, le joker favorisant l'apprentissage socioconstructiviste n'est plus utilisé par les élèves dits à BEP et à partir de la troisième séance, « l'outil » joker n'est plus utilisé du tout. Cela peut s'expliquer par le fait que la stratégie de questionnement suffit amplement aux élèves de la classe A et par conséquent l'utilisation du joker ne leur est plus nécessaire. Ainsi, seules les enveloppes à questionnement sont utilisées tout au long de la séance. Ces enveloppes sont utilisées par toute la classe lors de la séance 1 puisqu'il s'agit de « l'outil majeur » de compréhension, lors des séances 2 et 4 la moitié des élèves qui utilisent les enveloppes à questionnement sont des élèves dits à BEP et lors de la séance 3 seuls les élèves dits à BEP utilisent les enveloppes.

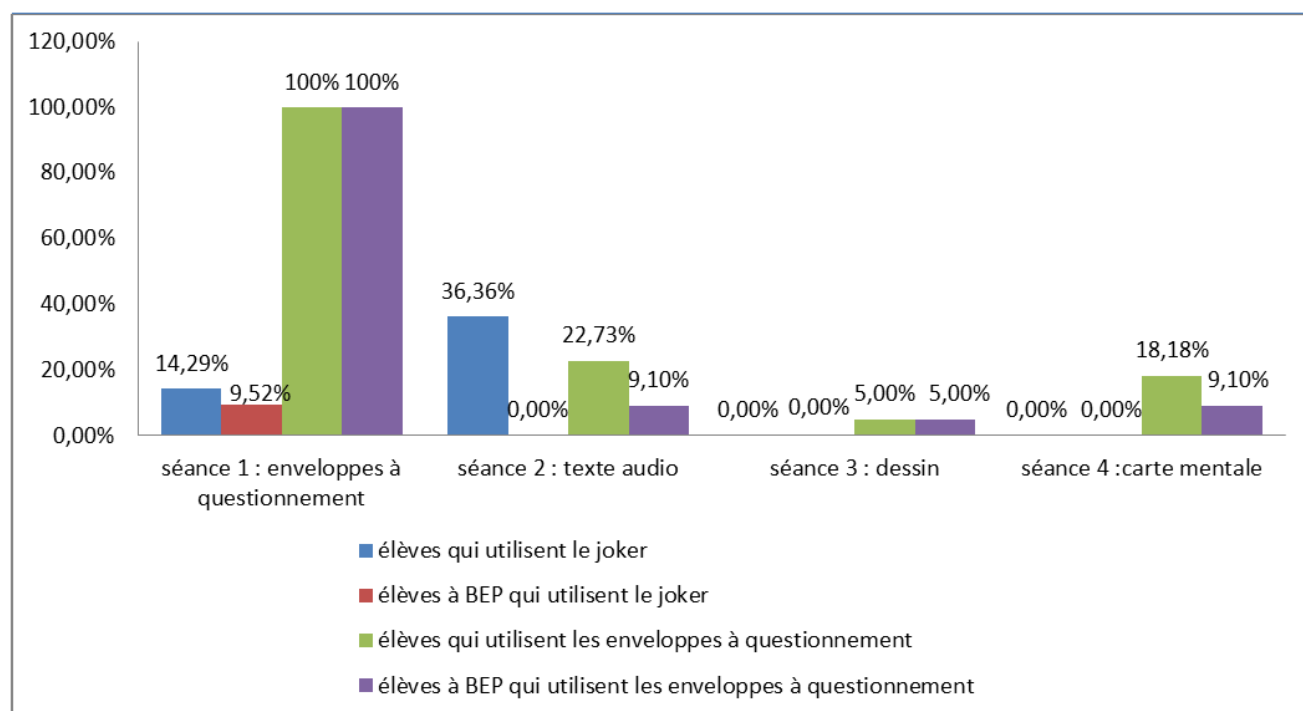


Figure 15 : Bilan de l'utilisation des « outils mineurs » de la classe A.

- Classe B

Contrairement à ce que l'on constate dans la classe A, ici c'est le joker qui reste « l'outil » utilisé avec le plus de constance, que ce soit par les élèves dits à BEP ou non. En effet, il y a une moyenne de 40% de la classe B qui utilise le joker à chaque séance dont une moyenne d'environ 14,5% sont des élèves dits à BEP. Cependant en ce qui concerne la stratégie de questionnement, son utilisation diminue légèrement entre les séances 2 et 3 avant de diminuer significativement lors de la dernière séance. Pour expliquer cette chute du taux d'utilisation des enveloppes à questionnement plusieurs hypothèses sont possibles. Premièrement, les élèves ont pu se lasser de l'utilisation des enveloppes, deuxièmement, ils ont compensé la stratégie de questionnement par le socioconstructivisme, troisièmement la carte mentale leur a fourni le soutien nécessaire pour ne pas avoir à utiliser la stratégie de questionnement.

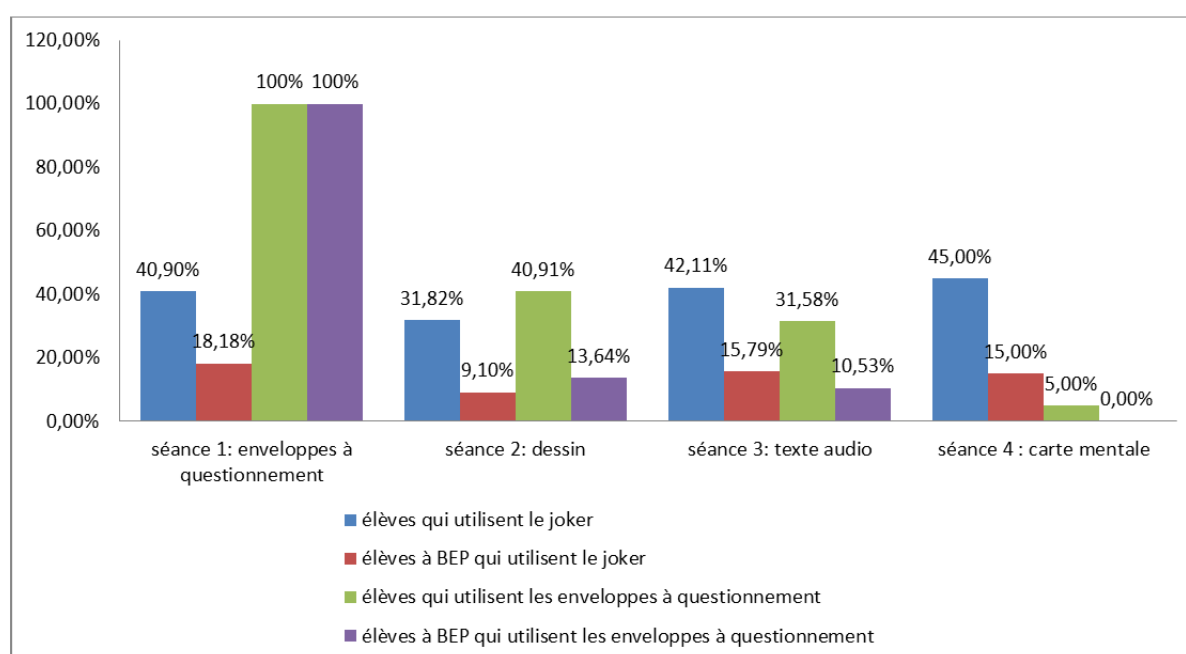


Figure 16 : Bilan de l'utilisation des « outils mineurs » de la classe B.

3.2 La police d'écriture openDYS et le vocabulaire imagé

Afin d'évaluer l'intérêt des élèves pour la police openDYS et le vocabulaire imagé, un questionnaire a été proposé aux élèves. Ce questionnaire n'a pu être proposé qu'à la classe B avant le confinement, c'est pourquoi nous n'aurons ici que les réponses de 19 élèves dont 4 élèves dits à BEP, soit 21% des 19 élèves. Donc, nous constatons une différence d'appréciation de la police openDYS et du vocabulaire imagé entre les élèves non BEP et les élèves dits à BEP. En effet, 75% des élèves dits à BEP présents ont trouvé la police openDYS autant utile que le vocabulaire imagé alors que pour les élèves non BEP, le vocabulaire imagé

a été utile pour 57,89% d'entre eux et la police openDYS leur a été environ deux fois moins utile.

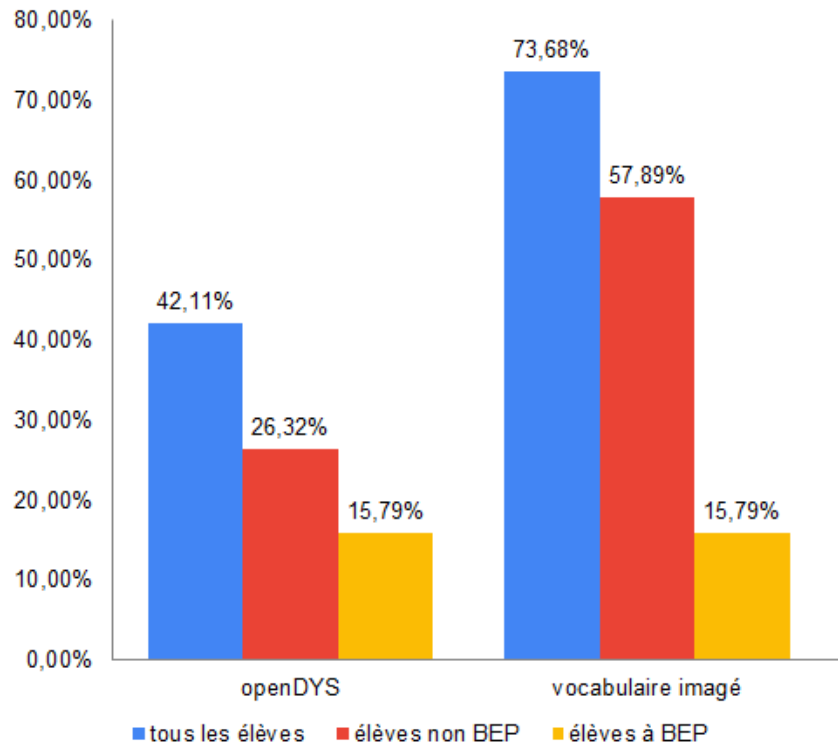


Figure 17 : Graphique représentant l’appréciation de l’utilisation des «outils» police openDYS et vocabulaire imagé pour les élèves de la classe B

Bilan des aides apportées:

Pour résumer, « l’outil » que les élèves (BEP ou non) ont jugé le plus utile pour comprendre le texte est le vocabulaire imagé, suivi de la police openDYS. Mais en ce qui concerne le joker et les enveloppes à questionnement, nous constatons que leur emploi varie drastiquement d’une classe à l’autre cela est probablement dû au contexte de la classe.

4. Résultats de l'évaluation sommative et bilan de la séquence

Lors de l'évaluation sommative nous avons constaté dans le groupe étudié une baisse d'environ 3% des réponses citant le texte et une augmentation de 43% des réponses dues par interprétation du texte. Pour les élèves dits à BEP, nous observons qu'ils citent le texte trois fois plus que lors de l'évaluation diagnostique et qu'ils sont deux fois plus nombreux à faire des inférences pragmatiques en interprétant le texte. De plus, cinq fois moins d'élèves ont rendu leurs questionnaires incomplets et parmi les élèves, qui n'ont pas répondu à au moins une question, il y a autant d'élèves à BEP que d'élèves "non BEP".

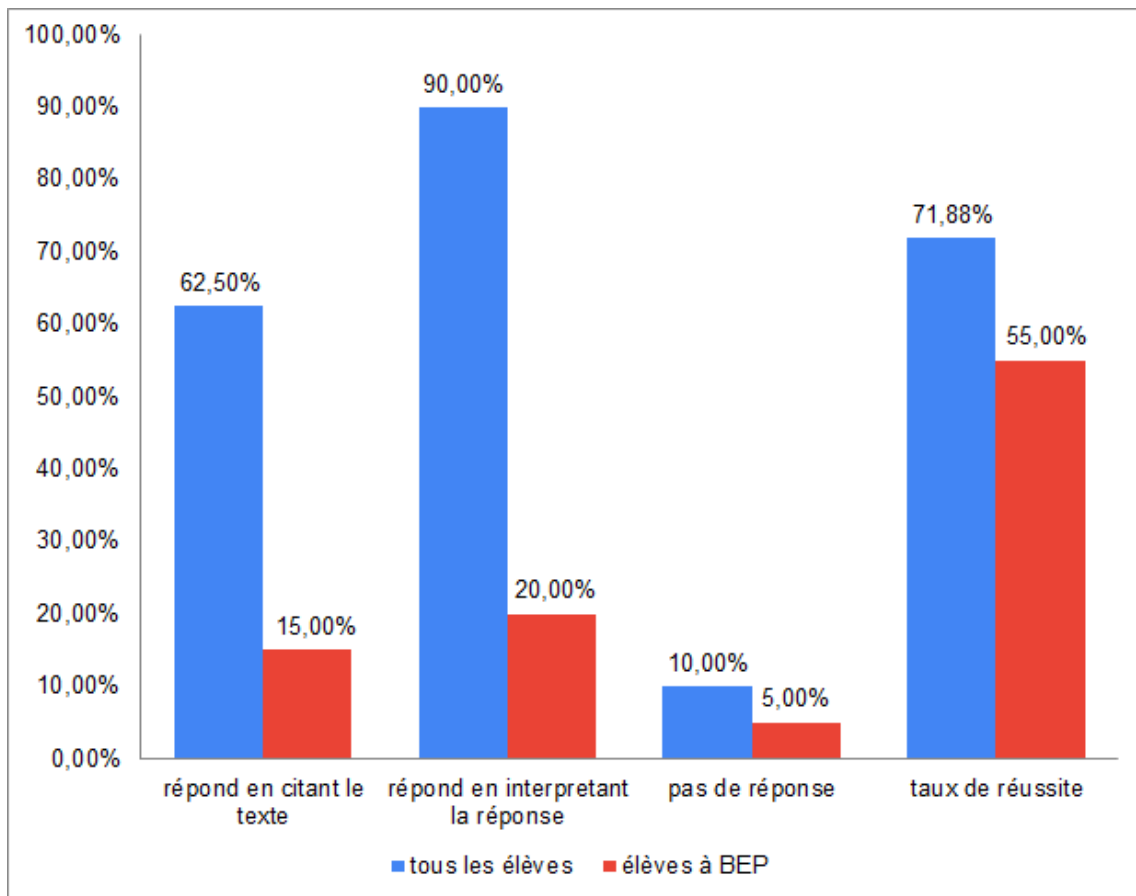


Figure 18 : Taux de réussite à l'évaluation sommative pour l'ensemble du groupe étudié et les élèves dits à BEP.

Enfin, le groupe d'élèves étudié a obtenu un taux de réussite d'environ 20% de plus qu'à l'évaluation diagnostique et le taux de réussite des élèves dits à BEP a quasiment doublé, ce qui veut dire que les « outils » de différenciation pédagogique ont été encore plus profitables aux élèves dits à BEP qu'aux autres.

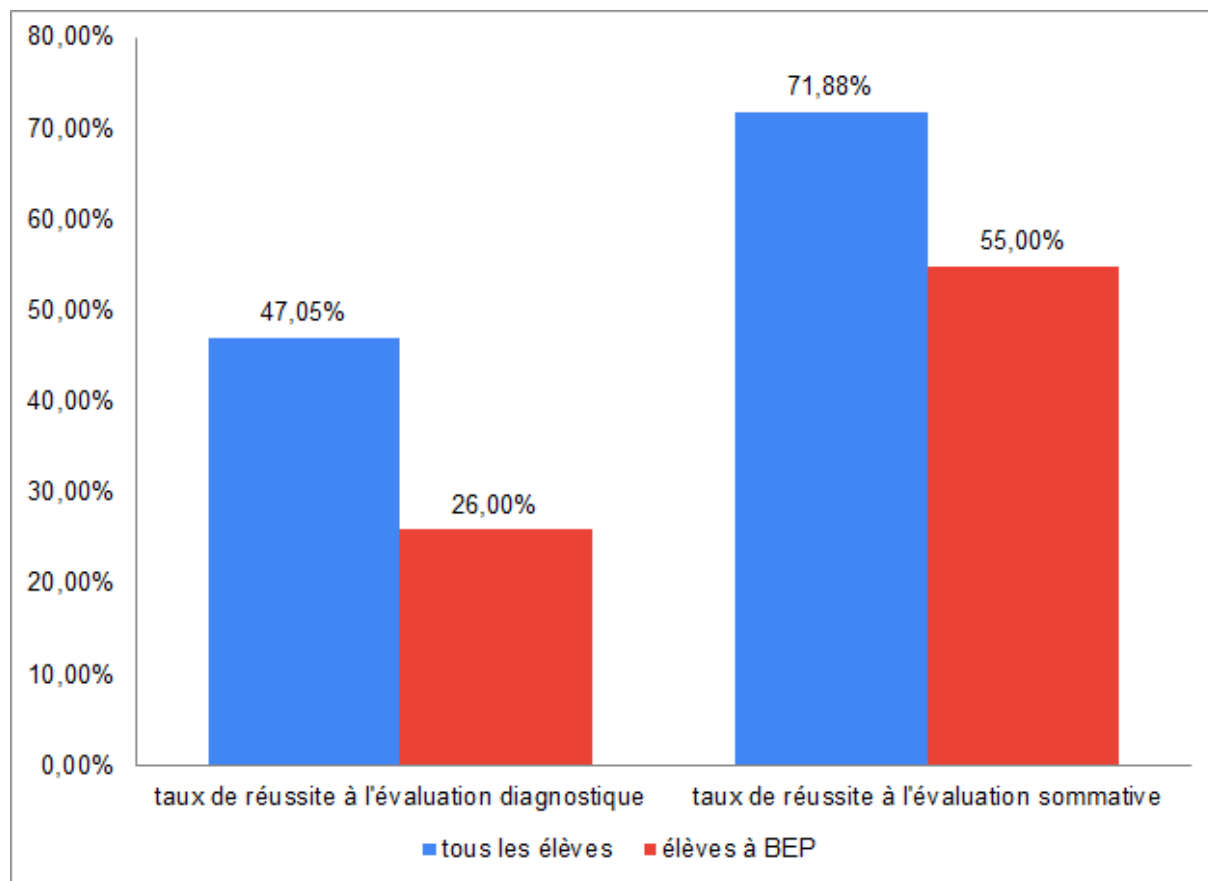


Figure 19 : Taux de réussite des évaluations diagnostique et sommative pour l'ensemble du groupe étudié et les élèves dits à BEP.

V. Interprétation et discussion des résultats

Avant de commencer l'interprétation de nos résultats, rappelons que notre objectif est de vérifier dans un premier temps si le travail sur l'implicite a permis aux élèves d'améliorer leurs compétences en lecture compréhension (H1), puis dans un second temps, de vérifier si les propositions de différenciation pédagogiques ont été utiles aux élèves (H2).

1. Vérification de l'hypothèse 1

Pour améliorer les compétences des élèves en lecture compréhension, nous leur avons proposé une série de séances d'entraînement basée sur la compréhension de l'implicite dans un texte. Au fil des séances, nous avons pu observer une augmentation constante du taux de réussite du groupe d'élèves étudié.

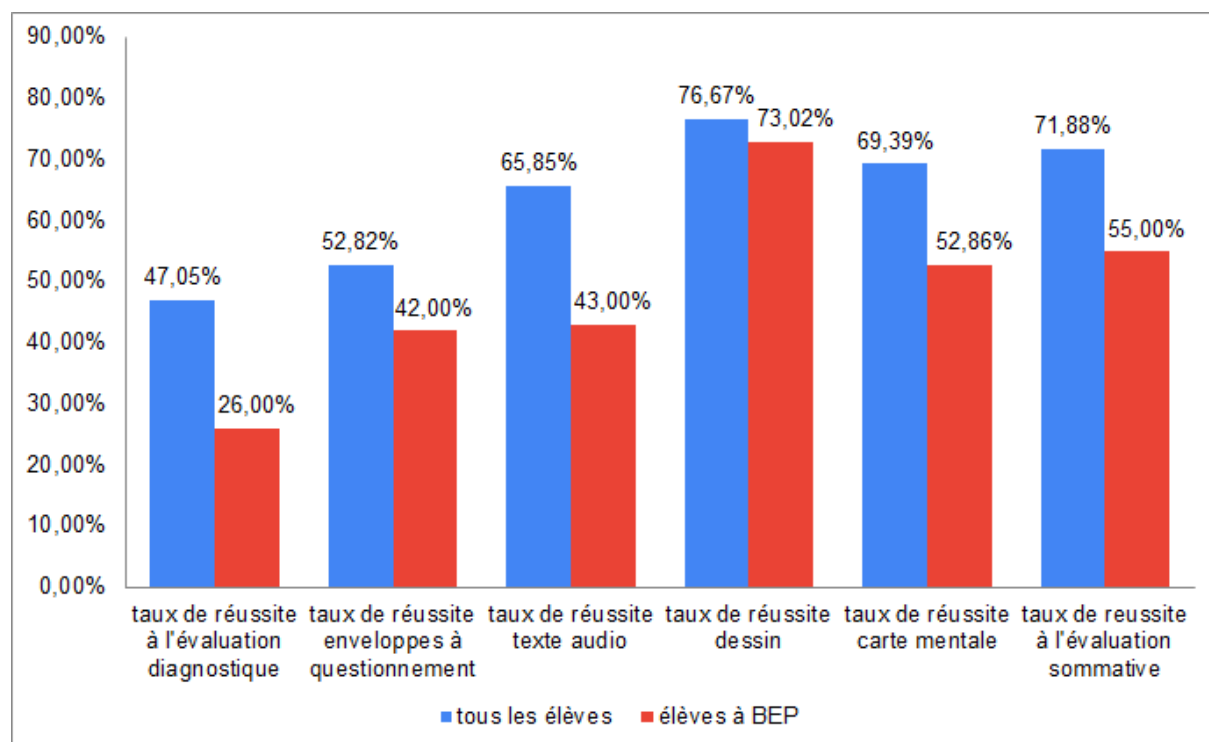


Figure 20 : Taux de réussite des élèves au fil des séances.

En effet, en s'appuyant sur le figure 20 nous constatons que l'ensemble du groupe voit son taux de réussite augmenter jusqu'à atteindre un plateau à environ 70% de réussite. Ainsi, lors de la séance d'évaluation diagnostique, le taux de réussite des élèves était de 47,05% et lors de la séance d'évaluation sommative, le taux de réussite des élèves était de 71,88%. Les élèves ont donc amélioré leurs capacités de compréhension entre ces deux séances d'évaluation. Pour avoir une idée précise de cette évolution du taux de réussite des élèves,

nous allons calculer le taux d'évolution du taux de réussite des élèves entre la séance d'évaluation diagnostique et la séance d'évaluation sommative en procédant de la manière suivante :

$$\text{Taux d'évolution} = [(b - a) / a] * 100$$

avec **a** = taux de réussite lors de l'évaluation diagnostique

et **b** = taux de réussite lors de l'évaluation sommative

$$\text{On obtient : Taux d'évolution} = [(71,88 - 47,05) / 47,05] * 100 = 52,77\%$$

Nous constatons à présent un taux d'évolution de 52,77% du taux de réussite des élèves entre la séance d'évaluation diagnostique et la séance d'évaluation sommative. Taux qui vérifie la validité de l'hypothèse 1 pour l'ensemble du groupe d'élèves. Mais qu'en est-il pour les élèves dits à BEP?

En ce qui concerne l'évolution du taux de réussite des élèves dits à BEP, ces derniers semblent être en constante augmentation du taux de réussite malgré une irrégularité observée au niveau de la séance utilisant les « outils » QCM imagé / dessin. En effet, ce taux de réussite élevé semble être plus lié à la stratégie de compréhension utilisée plutôt qu'à l'évolution de la compréhension des élèves. Notons aussi que la stratégie d'imagerie mentale en passant par le dessin est celle qui réduit le plus les écarts entre les élèves dits à BEP et les élèves non BEP.

Ainsi, lors de la séance d'évaluation diagnostique, les élèves à BEP ont obtenu un taux de réussite de 26,00% tandis que pour l'évaluation sommative, ils ont obtenu un taux de réussite de 55,00%. Ceci nous permet de calculer le taux d'évolution suivant :

$$\text{Taux d'évolution} = [(b - a) / a] * 100$$

avec **a** = taux de réussite lors de l'évaluation diagnostique

et **b** = taux de réussite lors de l'évaluation sommative

$$\text{On obtient : Taux d'évolution} = [(55 - 26) / 26] * 100 = 111,54\%$$

Le taux d'évolution de la réussite des élèves dits à BEP entre la séance d'évaluation diagnostique et la séance d'évaluation sommative est donc de 111,54%, autrement dit le taux de réussite des élèves dits à BEP a plus que doublé. Cela vérifie l'hypothèse 1 et prouve qu'elle est encore plus vraie pour les élèves dits à BEP que pour le reste du groupe.

Enfin, nous pouvons affirmer que le travail effectué sur l'implicite a eu un impact positif sur la compréhension de l'ensemble des élèves de nos deux classes et en particulier sur les élèves dits à BEP. En effet, face à l'implicite des textes les élèves ont appris à s'interroger sur le texte. Cela leur a permis de développer de nouvelles compétences en lecture compréhension et d'améliorer la qualité de leurs inférences logiques et pragmatiques. Cependant, la compréhension de l'implicite reste encore à travailler puisqu'en moyenne, sur les quatre séances d'entraînement, seul 40,21% des élèves ont compris l'implicite des textes dont 8,27% sont des élèves dits à BEP et 31,94% sont des élèves non BEP. Cela nous montre donc que le travail sur l'implicite n'est pas le seul facteur qui a permis aux élèves d'améliorer leurs compétences en lecture compréhension. En effet, la différenciation pédagogique apportée par le vocabulaire imagé et la police openDYS, ainsi que les stratégies de compréhension enseignées ont également dû avoir un effet formateur sur les compétences des élèves en lecture compréhension.

2. Vérification de l'hypothèse 2

Nous allons à présent vérifier l'effet des outils dits majeurs de compréhension sur l'évolution de la compréhension des élèves. Pour rappel, les « outils » de différenciation majeurs utilisés sont les suivants : les enveloppes à questionnement, le texte audio, le dessin et la carte mentale. Afin de vérifier l'utilité de ces outils à l'ensemble des deux classes, nous allons dans un premier temps effectuer un test du Khi-carré à l'ensemble des élèves puis dans un deuxième temps nous effectuerons ce même test aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette méthode permet de valider une relation entre deux variables (indépendante et dépendante) et les deux variables que nous étudierons sont : *l'utilisation de ces outils* et *la compréhension du texte*. Afin de rendre la variable *compréhension du texte* plus lisible, nous avons choisi arbitrairement de considérer que si l'élève avait au minimum 50% de bonnes réponses, alors nous pouvions considérer qu'il avait compris le texte.

2.1 Test du Khi-carré à l'ensemble des élèves

❖ « L'outil » de différenciation pédagogique : enveloppes à questionnement

Définissons l'hypothèse de départ :

- Ho : Il n'y a pas de relation statistique entre « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et la compréhension du texte 20.

Tableau de contingences :

	Texte compris	Texte non compris	Total
Outil	8	15	23
Non outil	11	9	20
Total	19	24	43
Fréquence	44,19%	55,81%	

Lecture du tableau de contingences :

- 8 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et ont compris le texte
- 15 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et n'ont pas compris le texte
- 11 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et ont compris le texte
- 9 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et n'ont pas compris le texte

Calcul de la fréquence théorique :

	Texte compris	Texte non compris	Total
Outil	10,1627907	12,8372093	23
Non outil	8,837209302	11,1627907	20
Total	19	24	43

Calcul du khi-carré :

	Texte compris	Texte non compris	Total
Outil	0,4602735352	0,3643832154	0,8246567506
Non outil	0,5293145655	0,4190406977	0,9483552632
Total	0,9895881007	0,783423913	1,773012014

Seuil du khi-carré à 5% : 3,841458821

Notre khi-carré observé est inférieur au seuil à 5% alors on valide notre hypothèse H_0 de départ. C'est à dire qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux variables et donc notre hypothèse de départ est validée d'un point de vue strictement statistique.

Les données ici présentes ne permettent pas de dire qu'il existe un lien entre l'utilisation de « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et la compréhension du texte 20.

❖ **« L'outil » de différenciation pédagogique : texte audio**

Définissons l'hypothèse de départ :

- H_0 : Il n'y a pas de relation entre « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et la compréhension du texte 26.

Tableau de contingences :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	20	6	26
Non outil	12	3	15
Total	32	9	41
Fréquence	78,05%	21,95%	

Lecture du tableau de contingences :

- 20 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et ont compris le texte
- 6 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et n'ont pas compris le texte
- 12 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et ont compris le texte
- 3 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et n'ont pas compris le texte

Calcul de la fréquence théorique :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	20,29268293	5,707317073	26
Non outil	11,70731707	3,292682927	15
Total	32	9	41

Calcul du khi-carré :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	0,004221388368	0,01500938086	0,01923076923
Non outil	0,007317073171	0,02601626016	0,033333333333
Total	0,01153846154	0,04102564103	0,05256410256

Seuil du khi-carré à 5% : 3,841458821

Notre khi-carré est inférieur au seuil à 5% alors on valide notre hypothèse H_0 de départ.

Les données ici présentes ne permettent pas de dire qu'il existe un lien entre l'utilisation de « l'outil » "texte audio" et la compréhension du texte 26.

❖ « *L'outil* » de différenciation pédagogique: *QCM imagé / dessin*

Définissons l'hypothèse de départ :

- H_0 : Il n'y a pas de relation entre « l'outil » de différenciation pédagogique QCM imagé / dessin et la compréhension du texte 28.

Tableau de contingences :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	39	3	42
Non outil	1	0	1
Total	40	3	43
Fréquence	93,02%	6,98%	

Lecture du tableau de contingences :

- 39 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique QCM imagé / dessin et ont compris le texte
- 3 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique QCM imagé / dessin et n'ont pas compris le texte
- 1 élève n'a pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique QCM imagé / dessin et a compris le texte
- Aucun élève ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique QCM imagé / dessin et ont compris le texte

Calcul de la fréquence théorique :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	39,06976744	2,930232558	42
Non outil	0,9302325581	0,06976744186	1
Total	40	3	43

Calcul du khi-carré :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	0,0001245847176	0,001661129568	0,001785714286
Non outil	0,00523255814	0,06976744186	0,075
Total	0,005357142857	0,07142857143	0,07678571429

Seuil du khi-carré à 5% : 3,841458821

Notre khi-Carré est inférieur au seuil à 5% alors on valide notre hypothèse H_0 de départ.

Les données ici présentes ne permettent pas de dire qu'il existe un lien entre l'utilisation de « l'outil » de différenciation pédagogique QCM imagé / dessin et la compréhension du texte

28.

❖ « *L'outil* » de différenciation pédagogique : carte mentale

Définissons l'hypothèse de départ :

- H_0 : Il n'y a pas de relation entre « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et la compréhension du texte 24.

Tableau de contingences :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	32	3	35
Non outil	2	5	7
Total	34	8	42
Fréquence	80,95%	19,05%	

Lecture du tableau de contingences :

- 32 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et ont compris le texte
- 3 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et n'ont pas compris le texte
- 2 élèves n'a pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et a compris le texte
- 5 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et ont compris le texte

Calcul de la fréquence théorique :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	28,33333333	6,66666667	35
Non outil	5,66666667	1,33333333	7
Total	34	8	42

Calcul du khi-carré :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	0,4745098039	2,016666667	2,491176471
Non outil	2,37254902	10,08333333	12,45588235
Total	2,847058824	12,1	14,94705882

Seuil du khi-carré à 5% : 3,841458821

Notre khi-Carré est supérieur au seuil à 5% alors on rejette notre hypothèse Ho de départ.

Les données ici présentes nous permettent de dire qu'il existe un lien entre l'utilisation « l'outil » carte mentale et la compréhension du texte 28.

Bilan pour l'ensemble de la classe :

L'étude sur le lien entre l'utilisation des outils de différenciation pédagogique et la compréhension des textes sur notre échantillon de deux classes de CM1 ne permet pas d'affirmer un lien entre eux. **Il existe néanmoins un lien significatif entre l'usage de la carte mentale et la compréhension.** Cet outil a permis aux élèves, comme le souligne Michel Fayol, de réaliser des inférences pragmatiques car cet outil couplé aux connaissances des élèves a rendu la visualisation du contexte spatio-temporel plus facile. Cependant, nous pouvons supposer que ce résultat significatif est la conséquence de la routine des séances puisque « l'outil » carte mentale est le dernier outil utilisé par les deux classes de CM1. Ainsi, comme les élèves sont habitués au déroulement de la séance ils ont mieux utilisé « l'outil » donc mieux compris l'implicite dans un texte et par conséquent de réaliser plus facilement des inférences pragmatiques.

2.2 Test du Khi-carré aux élèves dit à besoin éducatif particuliers

❖ « L'outil » de différenciation pédagogique : enveloppes à questionnement

Définissons l'hypothèse de départ :

- Ho : Il n'y a pas de relation entre « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et la compréhension du texte 20 pour les élèves à BEP.

Tableau de contingences :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	0	5	5
Non outil	2	4	6
Total	2	9	11
Fréquence	18,18%	81,82%	

Lecture du tableau de contingences :

- Aucun élève à BEP a utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et a compris le texte.
- 5 élèves à BEP ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppe à questionnement et n'ont pas compris le texte.
- 2 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et ont compris le texte.
- 4 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et n'ont pas compris le texte.

Calcul de la fréquence théorique :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	0,91	4,09	5
Non outil	1,09	4,91	6
Total	2	9	11

Calcul du khi-carré :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	0,9090909091	0,202020202	1,111111111
Non outil	0,7575757576	0,1683501684	0,9259259259
Total	1,666666667	0,3703703704	2,037037037

Seuil du khi-carré à 5% : 3,841458821

Notre khi-carré est inférieur au seuil à 5% alors on valide notre hypothèse Ho de départ.

Les données ici présentes ne permettent pas de dire qu'il existe un lien entre l'utilisation de « l'outil » de différenciation pédagogique enveloppes à questionnement et la compréhension du texte 20 pour les élèves à BEP.

❖ « *L'outil* » de différenciation pédagogique : *texte audio*

Définissons l'hypothèse de départ :

- Ho : Il n'y a pas de relation entre « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et la compréhension du texte 26 pour les élèves à BEP.

Tableau de contingences :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	2	5	7
Non outil	1	2	3
Total	3	7	10
Fréquence	30,00%	70,00%	

Lecture du tableau de contingences :

- 2 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et ont compris le texte.
- 5 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et n'ont pas compris le texte.
- 1 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et ont compris le texte.
- 2 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et n'ont pas compris le texte.

Calcul de la fréquence théorique :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	0,60	1,40	7
Non outil	0,30	0,70	3
Total	3	7	10

Calcul du khi-carré :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	3,266666667	9,257142857	12,52380952
Non outil	1,633333333	2,414285714	4,047619048
Total	4,9	11,67142857	16,57142857

Seuil du khi-carré à 5% : 3,841458821

Notre Khi Carré est supérieur au seuil à 5% alors on ne valide pas notre hypothèse H_0 de départ.

Les données ici présentes permettent de dire qu'il existe un lien entre l'utilisation de « l'outil » de différenciation pédagogique texte audio et la compréhension du texte 26 pour les élèves à BEP.

❖ *Les « outils » de différenciation pédagogique : QCM imagé / dessin*

Définissons l'hypothèse de départ :

- H_0 : Il n'y a pas de relation entre les « outils » de différenciation pédagogique QCM imagé / dessin et la compréhension du texte 28.

Les informations collectées ne permettent pas un croisement des données et par conséquent le calcul du Khi-carré n'est pas possible car sur les dix élèves à BEP présents, tous les élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique QCM imagé / dessin et seulement un élève n'a pas compris le texte.

Au vu des résultats, on peut supposer que les questions sous forme d'images, combinées à la transcription de l'image mentale permettent une meilleure compréhension du texte car nous avons 71,43% de taux de réussite avec une utilisation de 100% de « l'outil ». Les élèves à

BEP, ont donc les capacités de comprendre l'implicite si on leur donne les moyens d'y arriver grâce à la différenciation pédagogique, nous rejoignons Philippe Meirieu sur cette pensée.

❖ « *L'outil* » de différenciation pédagogique : carte mentale

Définissons l'hypothèse de départ :

- Ho : Il n'y a pas de relation entre « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et la compréhension du texte 24 pour les élèves à BEP.

Tableau de contingences :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	4	2	6
Non outil	1	3	4
Total	5	5	10
Fréquence	50,00%	50,00%	

Lecture du tableau de contingences :

- 4 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et ont compris le texte.
- 2 élèves ont utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et n'ont pas compris le texte.
- 1 élèves n'a pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et a compris le texte.
- 3 élèves n'ont pas utilisé « l'outil » de différenciation pédagogique carte mentale et ont compris le texte.

Calcul de la fréquence théorique :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	20,00	20,00	6
Non outil	5,00	5,00	4
Total	5	5	10

Calcul du khi-carré :

	Texte	Texte non compris	Total
Outil	12,8	16,2	29
Non outil	3,2	0,8	4
Total	16	17	33

Seuil du khi-carré à 5% : 3,841458821

Notre Khi Carré est supérieur au seuil à 5% alors on ne valide pas notre hypothèse H_0 de départ.

Les données ici présentes nous permettent de dire qu'il existe un lien entre l'utilisation « l'outil » carte mentale et la compréhension du texte 28 pour les élèves à BEP.

Bilan pour les élèves à BEP :

L'étude du lien entre l'utilisation des outils de différenciation pédagogique et la compréhension des textes, sur notre échantillon d'élèves à BEP dans les deux classes de CM1, nous permet d'affirmer qu'il existe un lien entre l'utilisation de certains outils de différenciation pédagogique et la compréhension des textes. En effet, les élèves à BEP car seul « l'outil » enveloppes à questionnement n'a pas de lien explicite avec la compréhension du texte. Nous arrivons donc à la conclusion que les « outils » de différenciation jouent un rôle significatif dans la compréhension de la lecture pour les élèves à BEP. En effet, avec des outils répondants à leurs besoins spécifiques, tous les élèves progressent et tendent vers le même objectif pédagogique, qui est ici, la compréhension de l'implicite dans un texte.

VI. Retombées sur nos pratiques

Au début de cette expérimentation, la mise en place de séances en lecture compréhension ne nous était pas aisée et nous utilisions une méthode d'apprentissage de type behavioriste pour enseigner la lecture compréhension. Mais au fil des échanges avec nos tuteurs de terrains, nos professeurs INSPE et nos pairs, notre vision de l'enseignement s'est enrichie autant en lecture compréhension que dans l'ensemble des domaines d'enseignement.

De plus, grâce aux notions sur l'école inclusive apportées par notre directrice de mémoire, Madame PELLETIER, nous avons pu nous informer et nous former par la mise en pratique d'un enseignement inclusif qui répond à la demande du Ministre de l'éducation nationale dans la circulaire de rentrée de 2019 sur l'école inclusive.

Ainsi, ayant l'opportunité d'avoir deux classes comprenant au total 46 élèves appartenant au même niveau (CM1) et possédant des caractéristiques sociogéographiques similaires, nous nous sommes basés sur les apports théoriques et les conseils de notre directrice de mémoire afin de concevoir une séquence en lecture compréhension pouvant répondre aux besoins des élèves dits à BEP. Suite à nos observations et réflexions à propos des thèmes théoriques, nous avons pu dégager de nouvelles pensées et ouvrir de nouvelles perspectives dans notre vision de l'enseignement. De plus, cette expérience nous a permis de constater que les difficultés rencontrées par nos élèves sont plus généralisées que ce que nous pensions, puisque nous avons retrouvé des élèves présentant des difficultés similaires dans les classes A et B. Ainsi, la rédaction de ce mémoire a servi de première impulsion au développement de nos compétences de formation continue et de construction, mise en œuvre et animation de situations d'apprentissage efficaces prenant en compte la diversité des élèves que nous impose le référentiel de compétences du métier de professeur des écoles. Notre pratique d'enseignement, notamment en ce qui concerne la différenciation pédagogique, sera grandement marquée par cette expérience vu les retombées positives de la ritualisation du travail sur la compréhension associée aux outils de différenciation sur l'évolution des compétences des élèves et en particulier sur celles des élèves dits à BEP.

Conclusion

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... »

Cette phrase de Philippe Meirieu (1989) résume bien la volonté de ce mémoire qui a pour but de répondre à la question suivante :

« Comment améliorer les compétences des élèves de CM1, et tout particulièrement celles des élèves à BEP, en lecture compréhension? »

Deux hypothèses ont alors retenu notre attention :

- Le travail sur l'implicite permet à tous les élèves de CM1 d'améliorer leurs compétences en lecture compréhension.
- Le fait de proposer aux élèves de CM1 une différenciation pédagogique permet de favoriser leurs apprentissages en lecture compréhension.

Cette recherche, nous a permis de constater que l'enseignement bref de stratégies de compréhension sur des textes courts traitant de l'implicite permet à tous les élèves d'améliorer leurs compétences en lecture compréhension, cela qu'ils aient acquis les compétences liées à la compréhension de l'implicite ou non. De plus, nous avons constaté que les outils de différenciation pédagogique ont un effet significatif sur l'évolution de la compréhension des élèves dits à BEP mais que cet effet n'est pas constaté pour les élèves non à BEP. Cependant, nous pensons qu'en reproduisant cette expérience sur une plus longue durée et sur un plus grand nombre d'élèves, cela permettrait dans un premier temps aux élèves de s'approprier les outils de différenciation et de les exploiter au maximum et dans un second temps cela nous permettrait d'avoir de meilleures données quantitatives afin d'établir des moyennes plus objectives.

Bibliographie :

- Adlof, S.M., Perfetti, C.A. et Catts, H.W. (2011). *Developmental changes in reading comprehension : implications for assessment and instruction.*
- AEFO, (2007) *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique.* Ontario [Ministère de l'éducation]
- Bianco, M. (2010). *La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner?*
- Crahay, M. et Dutrevis, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires.*
- Canut E. et Guillou M., (2006). *Pratiquer la dictée à l'adulte.*
- Cèbe S. et Goigoux R., Retz, (2013). *Lectorino et Lectorinette.*
- Gardou C. (2012). *La société inclusive : De quoi parle-t-on? 9.*
- Plaisance, E, Belmont, B, Vérillon, A et Schneider, C. (2007). *Intégration ou inclusion ? | Cairn.info. 37, 159 à 164.*
- Meirieu, P. (1989). Introduction. *Cahiers Pédagogiques, "Différencier la pédagogie"*
- Bleunven, O., Devin, P., Gérardin, S., Hubert, B., Motard, J. et Sipahimalani, V. (2018). *Inclusion, comment l'organiser ? 32.*
- Thomazet, S. (2006). *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. Le français aujourd'hui, n° 152(1), 19-27.*
- Willingham, D. T. (2006). *L'utilité d'un enseignement bref. 2006, 9.*

Sitographie :

- Académie de La Réunion. (2019). *L'éducation prioritaire*. académie de La Réunion. <https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html>
- Bianco, M. (2014). Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/Bianco_Maryse - MCF - CSP Contribution 362707.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/Bianco_Maryse_-_MCF_-_CSP_Contribution_362707.pdf)
- Bucheton, D. (2009). *Les postures enseignantes—3-Ifé—Plateforme néo-titulaires—NéoPass@ction*. <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>
- Jarraud, F. (2017, décembre 6). *PIRLS : Pourquoi la France est-elle si mauvaise en lecture ?* [Site d'actualité pédagogique]. le café pédagogique. <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2017/12/06122017Article636481420943000310.aspx>
- Le centre national de ressources textuelles et lexicales (le CNRTL). <https://www.cnrtl.fr/>
- Réseau canopé. (2019). *Données clés—Éducation prioritaire*. <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/donnees-cles.html>

Textes officiels :

- Blanquer, J.M. (2019). *Circulaire de rentrée 2019—École inclusive*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>
- *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. (2013, juillet 8). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Refonder l'éducation prioritaire: un référentiel pour l'éducation prioritaire*. 18. https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Projets de programmes pour l'école élémentaire et le collège*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/projets-de-programmes-pour-l-ecole-elementaire-et-le-college-8174>
- Ministère de l'éducation nationale. (2015, avril 23). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2017). *Fiche de poste : Enseignant coordonnateur d'ULIS*.

Annexes:

Annexe 1 : Texte évaluation diagnostique et évaluation sommative.

FRANÇAIS																								
<i>LECTURE</i>																								
Résultats en lecture / compréhension :																								
25 %					50 %					75%														
				10					20					30					40					50

Je comprends ce que je lis.

Objectif : lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
Tache : lire un texte narratif et manifester sa compréhension : identifier les personnages, les événements et les circonstances.

Consigne :
Lis ce texte silencieusement, puis réponds aux questions.

... /
10

Pendant qu'un petit éléphant faisait du bruit en se brossant les dents, un tronc d'arbre glissait doucement vers lui. Soudain un crocodile ouvrit ses mâchoires, l'attrapa par le nez et se mit à tirer.

- Au fecour ! cria le petit éléphant et il s'arc-bouta pour ne pas être entraîné dans le fleuve.

Et le crocodile tira très fort. Et le petit éléphant tira de son côté. Il criait au secours, et avait de l'eau jusqu'à mi-pattes.

Le boa entendit crier de très loin.

- Tiens ! Ça doit être le petit éléphant qui est en danger.

Il se hâta pour lui porter secours. Quand il arriva, le petit éléphant était dans l'eau jusqu'au ventre. Alors le boa enroula sa queue autour des pattes arrière de l'éléphant et sa tête autour d'un arbre et tous deux se mirent à tirer, tirer. Et le crocodile tirait de son côté. Mais le boa était très fort, et le crocodile dut lâcher prise. Tout à coup, le boa, regardant le petit éléphant épuisé, lui dit :

- Sais-tu, mon garçon, que tu n'as plus de nez ? À force de tirer dessus, le crocodile t'a fait une trompe !

Et depuis ce jour-là, tous les éléphants ont une trompe.

D'après une adaptation pour les petits de « Histoires comme ça » de Rudyard Kipling, L'école des Loisirs

Annexe 2 : Questionnaire de l'évaluation sommative et diagnostique.

1. Qui sont les personnages dans cette partie de l'histoire ?

.....
.....

2. Pourquoi le petit éléphant dit « au fecour » à la place de « au secours » ?

.....
.....

3. Avec quoi peut-on confondre les crocodiles ?

.....
.....

4. Comment le boa sauve-t-il le petit éléphant ?

.....
.....

5. Pourquoi le boa doit-il se hâter pour aider le petit éléphant ?

.....
.....

6. Pourquoi le crocodile lâche-t-il prise ?

.....
.....

7. Pourquoi l'éléphant a-t-il une trompe maintenant ?

.....
.....

8. Dans la phrase : « Quand il arriva, le petit éléphant était dans l'eau jusqu'au ventre. » ; qui est « il » ?

.....
.....

9. Depuis quand les éléphants ont-ils une trompe ?

.....
.....

10. Donne un titre à ce texte.

.....
.....

Annexe 3 : Texte de la séance 2 sur « l’outil majeur » : Enveloppe à questionnement.

TEXTE 20

« Aller, les garçons ! Poussez de toutes vos forces ! »

Il est marrant tonton Zéro ! Tiloann et moi, on pousse comme des taureaux mais rien. Rien de rien !

« Allons, du nerf ! On y est presque ! »

Tu parles ! J’ai les jambes en compote et Tiloann va bientôt marcher sur sa langue, sans résultat.

« Bon, écoutez : si vous y arrivez, je vous emmène au cinéma ce soir. »

Tonton doit avoir le sens des formules magiques, parce que tout à coup, Tiloann et moi, on s’est remis à pousser, et petit à petit, un ronronnement s’est élevé, de plus en plus fort.

« Ça démarre ! Merci les gars, à ce soir pour le cinéma... »

Texte 20 page 13, Cléo français, Manuel d’entraînement CM1, Editions RETZ 2016

Nombre de mots : 109

Annexe 4 : Questionnaire pour la séance 2 sur « l'outil majeur » : Enveloppe à questionnement.

Questions :

1) Combien de personnages sont présents dans ce texte ? Dis si ce sont des filles ou des garçons?

.....

2) Où se passe la scène?

.....

3) Pourquoi est-ce que le narrateur dit qu'il a les jambes en compote et que Tiloann va bientôt marcher sur la langue?

.....

.....

4) Qu'a promis tonton Zéro aux enfants ?

.....

5) Qu'est-ce qui ronronne ?

.....

6) Qu'est ce que le narrateur et Tiloann ont fait pour que tonton Zéro les emmènent au cinéma ?

.....

.....

7) Donne un titre à ce texte.

.....

8) D'après toi, est-ce que tu as réussi à répondre correctement aux questions?

.....

.....

9) Est-ce que l'affiche et les enveloppes à questionnement t'ont aidé à répondre à la question? Si non, quel outil t'aurai aidé?

.....

.....

Annexe 5 : Texte de la séance 3 sur « l’outil majeur » : Texte audio.

TEXTE 26 :

Mme Irma rassembla ses cartes, puis, avec un sourire mystérieux, demanda à son client, presque en chuchotant :

« M.Crédolin, avez-vous dans votre entourage une jolie jeune femme aux cheveux roux... ou blonds ?

- Une jeune femme ? Aux cheveux blonds ou roux... Non vraiment, je ne vois personne... A la limite, il pourrait s’agir de ma collègue de bureau : elle a plutôt les cheveux châtain mais...
- Blond foncé, l’interrompit Mme Irma, c’est bien ce que je disais ! Ah ! M.Crédolin, je sens qu’il peut se passer quelque chose entre vous... Oh ! Mais cette personne est particulière ! Il faut savoir l’aborder sans la brusquer !
- Particulière ? Mais... que voulez-vous dire exactement ?
- Eh bien, voyez-vous, c’est une jeune femme qui pourrait ... c’est-à-dire, elle semble avoir beaucoup de ... Comment expliquer ? Hélas, ma vision a disparu ! Pour en savoir plus, il faudrait que je consulte ma boule de cristal... »

M.Crédolin tira son portefeuille de sa veste en disant : « Mais faites donc, Mme Irma, faites donc ! »

Texte 26 page 15, Cléo français, Manuel d’entraînement CM1, Editions RETZ 2016

Nombre de mots : 165

Annexe 6 : Questionnaire pour la séance 3 sur « l’outil majeur » : Texte audio.

Questions :

1) Combien de personnages sont présents dans ce texte ? Comment s'appellent-ils?

.....
.....

2) Qu'est ce que Mme Irma rassemble au début de l'histoire ?

.....
.....

3) Que voit Mme Irma dans ses cartes ?

.....
.....

4) Qu'est-ce que Mme Irma doit utiliser pour continuer sa vision ?

.....
.....

5) Pourquoi M. Crédolin est-il venu voir Mme Irma ? Que veut-il savoir ?

.....
.....

6) Que tire M.Crédolin de sa veste ? Pourquoi ?

.....
.....

7) Que penses-tu de Mme Irma?

.....
.....

8) Que penses-tu de M. Crédolin?

.....
.....

9) Donne un titre à ce texte.

.....
.....

10) D'après toi, est-ce que tu as réussi à répondre correctement aux questions?

.....
.....

11) Est-ce que le texte audio t'a aidé à répondre à la question? Si non, quel outil t'aurait aidé?

.....
.....

TEXTE 28

« Tiens ! Tu savais que les voisins d’en face déménageaient ?

- Pas du tout ! Ils auraient quand même pu nous prévenir !
- Il y a un énorme camion garé juste devant chez eux.
- Onze heures du soir, c’est une drôle d’heure pour déménager, tout de même...
- Ils étaient sans doute très pressés, regarde comme les déménageurs se dépêchent !
- Oui, tellement pressés qu’ils ne prennent même pas la peine d’emballer les meubles ni les objets fragiles. Et puis dis donc, ils ne sont pas très délicats pour des professionnels ! Tu as vu comme ils balancent tout ça dans le camion !
- Incroyable, ils ont déjà fini ! C’est vraiment le service express ! Et regarde comme le camion démarre ! Ce n’est plus un déménagement, c’est une tentative de record du monde !
- Tiens ! Une sirène, maintenant... Qu’est-ce qui se passe encore ? »




Texte 28 page 16, Cléo français, Manuel d’entraînement CM1, Editions RETZ 2016

Nombre de mots : 134 mots




Annexe 8 : Questionnaire pour la séance 4 sur « les outils majeurs » : QCM imagé et dessin.

QUESTIONS:




1) Combien de personnes parlent?

2) Quelle est la maison des voisins?

3) A quel moment de la journée se passe la scène?

4) Comment sont rangés les objets?



5) Quelle sirène apparaît à la fin du texte?



6) Que s'est-il passé ? Justifie ta réponse par un dessin.

.....
.....



7) Donne un titre à ce texte.

.....
.....

8) D'après toi, est-ce que tu as réussi à répondre correctement aux questions?

.....
.....

9) Est-ce que le dessin t'a aidé à répondre à la question? Si non, quel outil t'aurait aidé?

.....
.....

Annexe 9 : Texte de la séance 5 sur « l'outil majeur » : Carte mentale.

TEXTE 24 :

« Hein ? Quoi ? Pas possible ! Neuf heures moins le quart ? ! »

Maëlle n'en croyait pas ses yeux ! Elle sauta dans son pantalon, enfila un teeshirt en dévalant les escaliers, attrapa son sac dans l'entrée, sans même dire bonjour à son père qui prenait son petit déjeuner sur la terrasse, et courut à perdre haleine jusqu'à l'arrêt de bus.

« Mais ce bus n'arrivera jamais ! dit-elle en gémissant, après l'avoir attendu presque dix minutes. Tant pis, j'y vais à pied ! »

A bout de souffle, elle arriva enfin devant l'école.

Bien sûr, à cette heure-là, la cour était complètement déserte, tout le monde devait déjà être en classe ! Quand Maëlle voulu ouvrir le portail, elle s'aperçut qu'il était fermé à clé. « Tiens, c'est bizarre tout de même... » C'est alors qu'elle comprit. Elle se donna une grande tape sur le front et reprit lentement le chemin de la maison...

Texte 24 page 15, Cléo français, Manuel d'entraînement CM1, Editions RETZ 2016

Nombre de mots : 146

Question :

1) Combien de personnages y a-t-il dans ce texte ?

.....
.....

2) Qui sont-ils ?

.....
.....

3) A quel moment de la journée se déroule la scène?

.....
.....

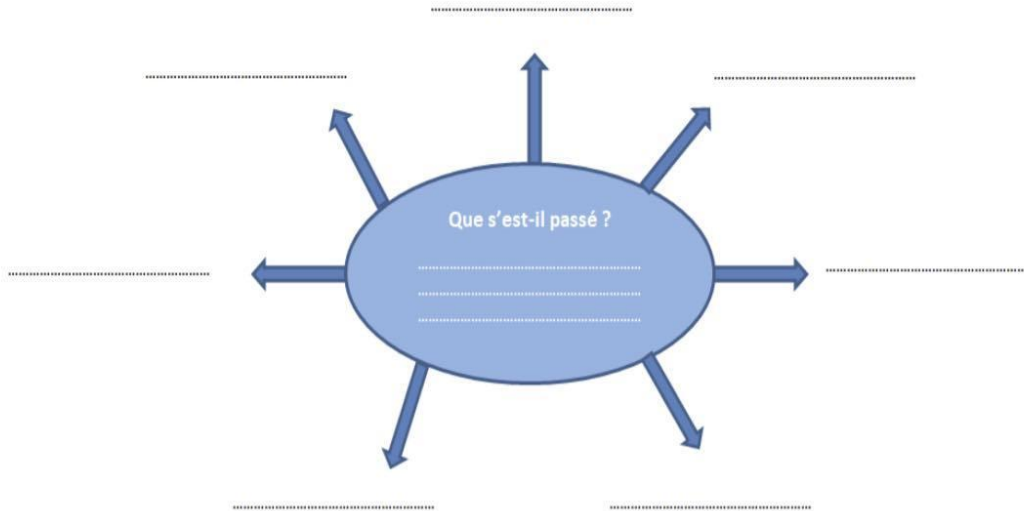
4) Où se rend Maëlle ?

.....
.....

5) Comment Maëlle se rend-t-elle à l’école?

.....
.....

6) Que s'est-il passé ? Justifie ta réponse en écrivant les indices qui t'ont permis d'y répondre dans la carte mentale.



7) Donne un titre à ce texte.

.....
.....

8) D'après toi, est-ce que tu as réussi à répondre correctement aux questions?

.....
.....

9) Est-ce que la carte mentale t'a aidé à répondre à la question? Si non, quel outil t'aurait aidé?

.....
.....

Texte 26

<p>Mystérieux</p> <p>Définition : Incompréhensible, inexplicable.</p> <p>Synonymes : incompréhensible.</p>	
<p>Roux</p> <p>Définition : De couleur rousse, entre le jaune et le rouge.</p> <p>Synonymes : roussâtre, rubigineux</p>	
<p>Blond</p> <p>Définition : D'une couleur claire proche du jaune, entre le doré et le châtain clair.</p> <p>Synonymes : jaune, doré</p>	
<p>Châtains</p> <p>Définition : Qui est couleur de châtaigne, brun moyen.</p>	

<p style="text-align: center;">Collègue de bureau</p> <p>Définition : Personne qui exerce la même fonction qu'une autre ou qui fait partie de la même structure.</p> <p>Synonyme: Collaborateur, partenaire.</p>	
<p style="text-align: center;">Brusquer</p> <p>Définition : Qui agit avec vivacité et rudesse, voire avec brutalité.</p> <p>Synonymes : brutal, rude</p>	
<p style="text-align: center;">Aborder</p> <p>Définition : S'approcher de quelqu'un d'inconnu pour engager une conversation, accoster.</p> <p>Exemple : Aborder les passants.</p> <p>Synonymes : accoster, évoquer, entrer, parler, racoler</p>	